

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİK VE UYGULAMALI PERSPEKTİFLER

Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR



**EĞİTİM BİLİMLERİNDE
TEORİK VE UYGULAMALI
PERSPEKTİFLER**

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR



Eğitim Bilimlerinde Teorik ve Uygulamalı Perspektifler
Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Mart 2025
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN:978-625-5551-75-7

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Bölüm 11

Yks Sınavına Girecek Öğrencilerin
Boş Zaman Etkinliklerinin Kaygı ve Stres Durumlarına Etkisi
Abduselam KAHRAMAN , Ersin KORKUTAN, Mutlu ASLAN

Bölüm 213

Eğitim Yönetiminde Kişiyeye Özel Anlaşmalar Fenomeni ve
Araştırma Önerileri
Gökhan ÖZASLAN

Bölüm 340

Hasan Ali Yücel'in Türk Eğitim Tarihindeki
Yeri ve Önemi
İhsan TOPCU, Abdullah Cem ÖZYALÇIN

Bölüm 459

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yorgunluk Deneyimleri
Üzerine Fenomenolojik Çözümleme
Oktay YILDIRIM, Serkan ÜNSAL

Bölüm 583

Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlik ile Girişimcilik Arasındaki
İlişki Üzerine Bir Çalışma
Selçuk DEMİR

Bölüm 695

Eğitimde Dijital Dönüşüm:
Eğitim 1.0'dan Eğitim 5.0'a
Selin YILDIZ, Fikriye KIRBAĞ ZENGİN

Bölüm 7110

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkındaki Görüşleri

Hatice MERTOĞLU, Çiğdem ÇİFTÇİ ŞAHAL, Zübeyde Burçin USTA

Bölüm 1

Yks Sınavına Girecek Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerinin Kaygı ve Stres Durumlarına Etkisi

Abduselam KAHRAMAN¹,
Ersin KORKUTAN², Mutlu ASLAN³

1. GİRİŞ

Türkiye’de ortaöğretimden yükseköğretime geçişi sağlamak için Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) devreye girdiği görülmektedir. Fakat ülkemizde genel lise ve meslek lisesine giden öğrenci dağılımındaki normal dışı durumun da bir sonucu olarak yükseköğretime geçiş sisteminin, eğitim sistemimizin adeta kapanmayan bir yarası hâline geldiği de söylenebilir (Arslan, 2004; Yüksel ve ark. 2023). Yükseköğretime olan talep, eğitimin sağladığı faydalardan dolayı birçok ülkede sürekli ve yoğun olarak artış göstermektedir (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013; Yüksel ve ark. 2023). Bizim ülkemizde ise bu durum daha yoğun olarak görülebilmektedir.

Günümüzde ülkemizin gerçekleri göz önüne alındığında üniversiteye giriş sınavı olan YKS, başta öğrencilerin daha sonra ailelerin odak noktası haline geldiği görülmektedir. Bu yüzden sınavın stresi ve kaygısı öğrencinin liseye başlamasıyla başlamaktadır. Yıllar ilerledikçe de gerek öğrenci gerek aile üzerinden büyük baskıya neden olduğu görülmektedir. Bu baskı zamanla başarısızlık kaygısına da neden olabilmektedir. Bu nedenle lise döneminde sınav yaklaştıkça daha da artan kaygı ve stresi iyi yönetemeyen öğrencilerin başarısız olduğu görülebilmektedir.

Parker boş zamanı, kişilerin hem kendileri için hem de başkaları için tüm zorunluluklardan kurtulduğu veya iletişimde olduğu alanlardan sıyrıldığı ve kendi isteğiyle seçeceği aktivitelerle ilgileneceği zaman olarak ifade etmekte

¹ Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü
ORCID; 0000-0003-2268-7387, gmail: a.selamkarharman@gmail.com

² Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ersinkorkutan@yahoo.com

³ Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü fenci33@hotmail.com

aynı zamanda boş zaman kavramı için kişilerin isteği ve serbestisi vurgusunu yapmaktadır (Parker 1971; Güçlü 2013; Yayla ve Çetiner, 2019). İnsanların hayatlarındaki en verimli zamanlardan biri boş zaman olarak nitelendirilen zamanlar olduğunu söyleyebiliriz. Bu zaman öğrenciler ve sporcular üzerinde daha önemli bir hal alabilmektedir.

Boş zaman etkinliklerinin verimli kullanılması öğrencilerin gerek günlük yaşantısında gerekse de okul yaşantılarında daha başarılı olabileceği bir durum olarak görülebilir. Öğrenciler boş zamanlarında okul dışı verimli etkinlikler yapması, onlardaki derslerden dolayı oluşan kaygı ve stres gibi durumlardan kurtarabileceği düşünülmektedir. Bu boş zaman etkinlikleri kişiden kişiye değişebilmektedir. Bazen spor yaparak değerlendirilebilir, bazen arkadaşlarıyla vakit geçirerek değerlendirilebilir, bazen ailesiyle birlikte olarak değerlendirilebilmektedir.

Stres kavramı tarihin belki en eski kavramlarından biridir. Çünkü stres kavramı tarih öncesine dek gitmektedir. Ancak bu kadar eski bir kavram olmasına karşılık tanımı pek kolay yapılamamış, araştırmacılar bu konuda zorlanmışlardır. Öyle ki araştırmacılardan bazıları her insana özgü bir stres olduğunu belirterek kavramın ne kadar kaygan bir zemini ifade ettiğinin altını çizmişlerdir. Son yıllarda ise stres sözcüğünün kullanımının özellikle arttığı ve bunun hızlı ve güçlü bir ivme kazandığı görülmüştür. Stres, çevreden gelen uyarıcıları (stressor) tanımlamak için kullanıldığı kadar (Çok stresli bir işim var gibi) bazen de içsel bir duyguyu, bir tepkiyi (stres belirtisi) ifade etmek için de kullanılmaktadır (Abbas,2020). Sınav stresi ise blise çağındaki öğrencilerin günümüzde en çok karşılaştığı psikolojik durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum özellikle baskıcı anne ve babaların sahip olduğu çocuklarda daha çok görülebilmektedir. Stres yönetimi çocuğun başarısını da direk etkileyebildiği için önemli bir durum olarak görülmektedir.

Stres ve kaygı günlük yaşam içerisinde insanlar üzerinde olumlu veya olumsuz etki edebildiği araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Yeteri kadar stres ve yeteri kadar kaygı insanı olumlu ölçüde etkileyebilmektedir. Fakat kaygı ve stresin fazlası insan üzerinde olumsuz bir çok durumu ortaya çıkarabilmektedir. Kaygı; normal şartlarda korku duygusunu uyandırmayacak şekildeki uyarıların, bazı kimselerde tepkiler ve korku duygusu uyandırmasıdır. Bu sayede normalde korkulmaması gereken bir takım uyarıların ya da olayların karşısındaki korku tepkilerinde kaygıdan söz edilebilir, o halde net olarak belli bir neden olmaksızın duyulan korkudur (Konter 1996). Bu korkunun YKS sınavına girecek öğrenciler için büyük bir sorun haline gelebildiği görülmektedir. Okullarda özellikle sınav odaklı öğrenciler bu kaygı ve stresi iyi yönetmeleri gerekmektedir.

Kaygı ve stresin iyi yönetilmesinde boş zaman aktiviteleri önemli rol oynayabilmektedir. Boş zaman aktivitelerinde yapılan spor ve sosyal etkinlikler öğrencilerin stres ve kaygı ile başa çıkmalarında onlara önemli ölçüde yardımcı olabilmektedir. Özellikle spor yapan bireyler kaygı ve stres yönetimi konusunda yapmayanlara göre daha sakin kalabilir ve bu süreci daha kolay bir şekilde atlatabilir. Çünkü müsabaka esnasında kaygı ve stres ile başa çıkma durumlarıyla karşı karşıya kalıp bu durumlardan tecrübe edinebilirler. Bu tecrübeler de onları sınavda bir adım öne taşıyabilir.

2. Genel Bilgiler

2.1. Kaygı

Literatür taramasında kaygı ve stres konularının psikoloji ve hatta spor psikolojisi alanında çalışan araştırmacıların en çok kullandığı konular olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Kaygı özelinde gerek günlük, gerek iş, gerek okul gerekse de başka zamanlarda insanlar için önemli bir durum olduğu görülmektedir. Kaygı durumu olumlu ve olumsuz anlamda insanda bulunabilir. Bununla birlikte gereğinden fazla kaygının ve kaygısız olma durumunun günlük yaşama zarar verdiği ya da olumsuz şekilde etkilediği araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır. Türkiye’de farklı bilim adamları tarafından kaygı kavramı, bireyler tarafından tehlikeli, tehdit edici olarak algılanan olaylar karşısında hissedilen huzursuzluk ya da korku hissi, güçlü bir dürtü ya da isteğin amacına ulaşamayacağı gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirginlik veren duygu, başarısızlık korkusu, sıkıntı, acizlik, sonucu bilememe, korku, üzüntü, yargılama gibi durumları içeren bir kavram şeklinde tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2016: Karharman,2022)

Günlük kullandığımız dilde “endişe” kavram olarak “kaygı”nın bu anlamda kullanımını sıradanlaştırmıştır. Psikoloji alanında çalışan uzmanlar tarafından yapılan birçok araştırmada kaygı kelimesinin alanlarında kullandıkları orijinal hali “anxiety” olan bu terimi, Türkçeye uygun biçimde “anksiyete” olarak çevirmişlerdir ve çalışmalarda bu biçimiyle kullanmakta olduğu görülmektedir (Öztürk, 2004).

Anksiyete özellikle psikologlar tarafından çalışılsa da son dönemlerde spor psikologları için de önemli bir konu olmaya başlamıştır. Sporda rekabetin artmasıyla birçok bileşen önemli hale gelmiş ve bununla birlikte spor psikolojisi önemli hale gelmiştir. Spor psikolojisinin alt konularından biri olan kaygı ise en çok çalışılan konulardan biri olarak göze çarpmaktadır. Kaygı konusu hayatın her anından karşımıza çıkabilmektedir. Ülkemizdeki lise öğrencileri için çok önemli bir şey olan YKS sınavı da öğrencilerin kaygı durumlarının artmasına neden olduğu görülmektedir. Gelecek kaygısı üniversite sınav başarısıyla iç içe

geçmiş ve bu durum sınavda başarılı olma kaygısını ortaya çıkarmıştır diyebiliriz.

Sınav kaygısı, birey varlığına yönelik bir tehdit algılandığında ortaya çıkarak gerçek performansını ortaya koymasının engelleyen bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimler yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger ve Vagg, 1995). YKS, ülkemizde öğrencilerin eğitim hayatının mihenk taşıdır ve içi içe geçmiş olan birçok zorluğu barındırmaktadır. Öğrenciler hem kariyerleriyle ilgili kritik kararlar vermekte hem de ebeveynlerinin yüksek beklentileriyle mücadele etmektedir. Nitekim üniversite sınavına girecek öğrencilerin %46'sının yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir (Yıldırım, 2007). Bu kaygıya neden olan birçok etken olabilir. Örneğin aile baskısı sonucunda oluşan başarılı olma kaygısı en çok görülen kaygı durumu olarak görülmektedir. Aile çocukların başarılı olması durumunu daha çok önemseyebiliyor ve bununla birlikte bilerek ya da bilmeyerek çocuk üzerinde daha fazla baskı kurabiliyor. Ergenlik dönemiyle beraber lise çağındaki öğrencilerde beğenilme, ders başarısından dolayı farklı görülme gibi durumlar öğrenciler arasında kaygıya sebep olabiliyor. Bu durum ise öğrencinin arkadaş çevresine karşı başarısızlıkta arkadaş çevresinde konumunu kaybedeceğini düşünmesinden kaynaklanan kaygı olarak karşımıza çıkabiliyor.

“Sınav kaygısı” kaygının ayırt edici bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınava girecek olan öğrencinin isteği, azmi, çalışmaları ve yetenekleri doğrultusunda edindiği bilgilerin ve birikimlerin sınanmasına sınav denilmektedir. Bu sınavlar kişiliğin kendisinin sınanması amacıyla yapılmaz, bunun aksine bu sınavlar edinilen bilgilerin sınanması amacıyla yapılmaktadır (Baltaş, 2006). Sınava giren ya da hazırlık aşamasında olan öğrencilerin çoğunda sınav kaygısının yaşandığı görülmektedir. Bundan dolayı çok fazla hazırlık sınavına girmek bu kaygıyı azaltılabılır. Yaşanan bu kaygıya bakıldığında aslında sınav olgusunun bireyi kaygılandırmadığı, sınavı bireyin algılama ve yorumlamasından kaynaklı olarak bu kaygının yaşandığı belirtilmiştir. Bundan dolayı kimi öğrenci sınava girerken ya da hazırlık aşamasındayken tedirginlik içinde değildir, huzurludur ve başarıyı elde etmiştir, kimisi ise tedirgin, stresli ve başarısızlık yaşayabilmektedir. Kaygı düzeyinin yükselmesinin sebepleri arasında, hazırlık aşamasında olan öğrenci, yaşamının dönüm noktası olarak gördüğü ve her şeyden daha önemli olduğunu düşünerek yaşamı içinde ön plana koyduğu sınavdan dolayı daha çok kaygılanmaktadır (Karakaş, 2013).

Folkman ve Lazarus (1985)' a göre kişisel durumlar ve özellikler dikkate alındığında kişilerin yaşadığı kaygı durumu ile başa çıkma yöntemi olarak birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler; problem çözme, sosyal destek

arayışı, durumdan kaçınma ya da savaşıma, sorumluluğu kabullenip kendisine yönelme gibi yöntemler kullanılmaktadır. Sınav kaygısıyla başa çıkma kavramı; kişide kaygıyı uyandıran durumu engelleyebilmesi ve mevcut kaynaklarını kullanarak olumsuz düşüncelerin üstesinden gelerek olumlu düşünceler ile hayatına devam edebilmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Gerrig ve Zimbardo 2014; Lazarus, 1984; Bilgiç ve Şener, 2022).

Sınav kaygısına öğrenci velileri de istemeden neden olabilmektedir. Bu durum çocuk üzerinde istenmeden baskı kurulmasına ve sınav döneminde sürekli öğrencinin takip edilmesinden dolayı kaynaklanabilir. Aile çevreden gelen takdir edilme duygusunu çocuğunun üzerinde bir baskı nedeni haline getirebilir ve bundan dolayı bile istemeden çocuk üzerinde kaygıya neden olabilir. Burada önemli olan konu kaygıya neden olacak durumların kişiden kişiye göre değişebileceği durumudur. Yani başka bir çocuk bazı durumlarda kaygılanmazken, diğer çocuk da kaygıya neden olabilir. Aile bu ayrıma çok dikkat etmeli ve kendi çocuklarını da buna göre değerlendirmelidir.

2.2. Stres

Stres, günlük yaşantımızın bir parçası olan ve hayatımızın her anında bizim karşımıza çıkan bir durum olarak görülebilmektedir. Bu kadar yoğun karşılaşılan bu durum hakkında birçok araştırmacı farklı çalışmalarda bulunduğu görülmektedir.

Stresin köken olarak incelendiğinde kelime kökeni olarak Latince'den geldiğini yapılan araştırmalarda görmekteyiz. Stres, Fransızca olarak incelendiğinde 'estrece' Latince olarak incelendiğinde ise 'estrica' tıpkı Fransızca gibi birbirinin hemen hemen bir birine benzeyen kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. On yedinci yüzyılda yaşayan insanlar stres kelimesini daha çok 'dert, keder, bela, üzüntü' gibi manalarıyla kullanırken, on sekizinci ve aynı zamanda on dokuzuncu yüzyıla geldiğimizde stres kavramı bir anlam değişikliğine uğramış baskı, güçlük, zor manalarına zamanla dönüştüğünü görmekteyiz (Webster's Encyclopedic Unbridged Dictionary, 1989; Gökler ve Işıtan, 2012).

Psikolojik olarak güçlü bireyler strese karşı en dirençli olanlardır. Başka bir deyişle, stresi yoğun olan olaylar karşısında fiziksel veya duygusal olarak depresif olmayan kişiler daha güçlü bireyler olarak ifade edilmektedir (Atkinson ve ark. 1999; Akt.; Karharman ve Temel., 2022). Hayatımızın her yerinde karşımıza çıkan stres bu nedenle bizim karşımıza farklı farklı çıkabilmektedir. Strese neden olan birçok durum olmakla beraber, stresin en büyük nedenlerinden birisi de insanın kendisi olarak görülmektedir. Bununla beraber kişinin kişilik özellikleri, huyları, mizaç ve karakter özellikleri de başlı başına

insan için strese sebep olan durumlar arasında yer almaktadır (Akbaş, 2018). Kişinin, fiziksel, kalıtsal ve psikolojik özelliklerinden ve yaşam şeklinden doğan stres faktörleri bu kapsamda değerlendirilir. Stres oluşumu, stres faktörüne bağlı olduğu kadar, onun kişi tarafından nasıl algılandığıyla da alakalıdır. Bireysel stres faktörleri; kişilik nitelikleri, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, istihdam durumu, becerileri, aile yaşamı ve gelir düzeyi vb. değişkenlerle alakalıdır (Erdal, 2009; Gündüz, 2019). Bu değişkenler insanların günlük yaşamlarındaki yaşadıkları olay ve olgularla meydana geldiğini görmekteyiz. Bireysel stres faktörleri herkes için aynı olmayabilir. Yani yaşanmışlıklar aynı olsa bile kişinin bu yaşanmışlıklardan çıkardığı sonuç aynı olmayabilir. Buda bireysel özelliklerin stres karşısındaki önemini göstermektedir.

Stres, kişiye çevresince atfedilen taleplerle, bu talepleri kişinin algılamasıyla kişinin bu taleplerle başa çıkabilmesi için kendisinde görebildiği potansiyeli, arasındaki dengesizlikten ortaya çıkmaktadır. Buradaki nihai sonuç kişi açısından çok önemlidir. Stres bu kapsamda üç bileşenden oluşmaktadır:

1. Bireyin algılamaları
2. Bireyin çevresi
3. Bireyin bu algılamalar ve çevresi sonucu uyarılması (Ceylan, 2005; Gündüz 2019).

Sınav stresi kontrol altında tutulması gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kontrol altında tutulan stres kişiyi daha motive edebilir. Fakat kontrol altında tutulmayan stres sınav sürecinde kişiye büyük zarar verebilir. Kişi öğrenci ise bu dönemde rehberlik öğretmeninden ve okulundaki diğer öğretmenlerden yardım alabilir ve süreci birlikte yürütebilirler. Bu şekilde sınav stresini kontrol altında tutmak kişi için kolay olabilmektedir. Eğer öğrenci değilse psikolojik danışman ile bu süreç iyi bir şekilde yürütülebilir.

Üniversiteye başlamak tüm bireyler için büyük önem taşımakta ve kritik bir dönem olarak ifade dilmektedir. Aynı zamanda Öğrenciler çok fark etmeseler de bu durum karşısında yoğun bir stres yaşamaktadırlar (Akten, 2018). Yaşanılacak bu stres den öğrencilerin başarılı bir şekilde çıkması sınav sürecindeki süreci iyi yönetmekle alakalıdır diyebiliriz.

2.3. Boş Zaman

İnsanlık tarihinin başlangıcından, günümüze kadar geçen sürede kişiler hayatlarını devam ettirebilmek ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çalışmışlardır. Süreklilik arz eden monoton ve sıkıcı çalışma ile diğer

faaliyetler, yaşamımızdaki en önemli parçalardan biri olan yenilenme için, boş zaman aktivitelerini ortaya çıkarmıştır (Yıldız ve ark., 2012). Bu boş zaman aktiviteleri yüzyıllar boyunca o zamanın şartlarına göre değişmiş ve yenilenmiştir. Günümüzde ise hayat şartlarının ve olanakların çok hızlı değişmesiyle bu durum yıldan yıla değişiklik göstermektedir.

Literatür taramasında boş zamanla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Boş zaman, insanların çalışma saatlerinin dışında kalan, bununla birlikte para kazanma amacı taşımayan zamanı kapsar (Argan, 2007). Bu zamanın iyi değerlendirilmesi kişinin yaşantısının daha olumlu bir şekilde geçmesine neden olabilir. Günlük yaşamın verdiği yoğunluktan geriye kalan zamanın iyi değerlendirilmesi insanı motive edip daha verimli bir hale getirebilir.

Boş zaman aktiviteleri günümüzün en önemli konularından biri olan sınavlar konusunda da öğrenciler için önemli olabilmektedir. Boş zamanlarını iyi değerlendiren öğrenciler sınav stresinden ve kaygısında uzaklaşıp daha sakin bir durumda sınava hazırlanabilirler. Bu durum öğrencilerin sınav başarılarına da olumlu şekilde etki edebilmektedir. Bununla beraber boş zamanlarında tatmin oldukları, yapmaktan hoşlandıkları aktivitelere yönelen öğrencilerin motivasyonları artmakta ve bu da onların daha mutlu bireyler olmalarını sağlayabilmektedir. Aynı zamanda kendilerine yeterince vakit ayıramayan ve herhangi bir sosyal etkinliğe katılmayan öğrencilerin motivasyonunun düşük ve daha stresli olduğu düşünülebilir. Stres, gençleri kötü alışkanlıklara itebilir. Ancak gençlik dönemindeki bu öğrenciler içlerindeki fazla enerjiyi olumlu faaliyetlerde, topluma yararlı etkinliklerde kullandıklarında hem kendilerine hem topluma fayda sağlayabilme aynı zamanda kötü alışkanlıklardan da uzaklaşma şansına sahip olabilirler (Yayla ve Çetiner, 2019).

Boş zaman etkinliklerini düzenli spor yaparak kullanan öğrencilerin de stres ve kaygı durumlarını daha iyi kontrol altında tuttukları yapılan çalışmalarda görülmektedirler. Sporcu öğrencilerin uzun zamandır hayatlarının bir parçası olan spor sayesinde sınav ve kaygı durumlarından uzaklaşıp daha rahat bir dönem geçirdikleri söylenebilmektedir. Ayrıca sporcu öğrencilerin yine spor hayatlarında karşılaştıkları kaygı ve stres durumlarıyla baş etmeleri onları sınava karşı bu süreci daha iyi yönetebilecek kişiler haline getirdiği araştırmalarda görülmektedir.

3. Tartışma Sonuç

Araştırmamız, YKS Sınavına Girecek Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerinin Kaygı Ve Stres Durumlarına Etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre stres ve kaygı durumlarının sınav sürecinde öğrenciler için önemli bir durum olduğu ve stres ve kaygı durumlarının kontrol altında tutulmaması öğrencileri için olumsuzluklara neden olabileceği görülmektedir. Ayrıca ailelerin istemeden de olsa sınav kaygısı ve stresini öğrenciler üzerinde daha da arttırdığı görülmektedir. Araştırmamızın başka bir sonucunda ise boş zamanlarını iyi değerlendiren öğrencilerin karşılaştıkları stres ve kaygı durumlarında süreci daha iyi yönetebildikleri görülmektedir. Ayrıca sporcu olan öğrencilerinde düzenli spor yapmalarından dolayı stres ve kaygı yönetimini daha iyi yapabildikleri görülmektedir.

Baytemir (2019) yaptığı araştırmada sınava girecek çocukları olan annelerin sınava girecek çocukları olan babalardan daha endişeli olduğunu görmüştür. Türk toplumunda kadının çocuğun yetiştirilmesinden daha fazla sorumlu olduğu algısı, annelerin sınava giren çocuklarının başarı/ başarısızlık durumunda da sorumluluk hissetmelerine yol açabilir.

Yüksel ve ark. (2023) tarafından YKS sınavına girecek öğrenciler üzerine yapılan araştırma bulguları bizim çalışmamız ile örtüşen sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu araştırmaya göre; Üniversite sınavının, lise kademesinin son sınıflarında okuyan öğrenciler için oldukça önemli olduğu ve söz konusu öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü ya bu sınava çalışarak ya da bu sınavı düşünerek geçirdikleri gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hayatlarının önemli bir dönemecini oluşturan YKS sınavı hakkında öğrencilerin hangi duygular içinde olduklarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin üniversite sınavlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde öğrencilerin kaygı içeren metaforları sıklıkla oluşturdukları görülmektedir. Buna göre son yıllarda üniversite sayılarının ve kontenjanlarının artmasına rağmen, öğrencilerin üniversite sınavı ile ilgili olarak kaygı, stres, belirsizlik gibi olumsuzluk bildiren metaforlar üretmeye devam ettikleri görülmektedir. Bu durumun sadece üniversiteyi kazanmanın istenilen hayatı sürmek için yeterli olmamasından ve üniversite kazanmanın yanında iyi bir üniversite ve iyi bir bölüm kazanmanın da çok önemli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle sınav kaygısı ve stres yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, bu duygu durumları ile öğrencilerin nasıl baş edeceğinin kazandırılması ve süreç boyunca izlenmesi öğrencilerin sınav hazırlık sürecindeki hayat kalitesini de artıracacağı söylenebilir.

Araştırmamızı destekler nitelikte başka bir çalışma ise Yıldırım (2000) tarafından yapılan yapılmıştır. Yapılan çalışmaya göre lise öğrencileri üzerinde yalnızlık ve sınav kaygısının akademik başarıyı negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasının kaygılandıkları durumun yani akademik başarısızlığın sebeplerinden biri olduğu

da söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler başarısızlık yaşamamak için kaygılanmakta ve bu kaygı aynı zamanda onların akademik başarısızlıklarının bir öncülü olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin kaygı düzeylerinin iyi yönetilmesi noktasında okul rehberlik servislerine ve ebeveynlerine büyük görevler düşmektedir.

Yavuzcan (2021) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin %63.5'i aşırı inaktif, %25.6'sı düşük düzeyde aktif birey sınıfında olduğu görülmüştür. Yeterli fiziksel aktivite seviyesine ulaşabilen öğrencilerin oranı %10.9'dur. Öğrencilerin %48.1'i düzenli beslenemediğini, %46'sı yeterince uyuyamadığını, %53.5'i sınava hazırlık sürecinin fiziksel hareketsizliğe neden olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel fiziksel aktivite düzeylerini hem genel popülasyondan hem de çocuk-ergen yaş grubundan düşük seviyelerde olduğunu saptanmıştır. Bununla birlikte fiziksel aktivitenin artırılması gerektiği, bunun için okullarda fiziksel aktivite programlarına verilen önemi artıracak düzenlemeler yapılabileceği, anne ve babalara verilecek eğitimlerle bu konunun önemini kavramalarını sağlamak çocuklarını daha doğru yönlendirmelerine yardımcı olacağı dile getirilmiştir (Yavuzcan, 2021).

Kaynakça

- Abbas, H.A.A. (2020). Futsal Oyuncularının Psikolojik Dayanıklılık Ve Stres Algılarının Araştırılması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaş, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri Ve Stresle Başa Çıkma Stilleri: Pamukkale Üniversitesinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akten, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Lefkoşa.
- Argan, M. (2007). *Eğlence pazarlaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası: Yükseköğretime Geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen - Heoksema, S. (1999). *Introduction To Psychology*. Istanbul: Friends Publications.
- Baytemir, K. (2019). Perfectionism, İrrational Beliefs, Need For Social Approval And Gender As Predictors Of Parent Exam Anxiety. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 8(1), 161-178.
- Baltaş, A. (2006). Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede Ve Sınavlarda Üstün Başarı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2006, S.177.
- Bilgiç B.B. Ve Şener, Ö. (2022). Yks Öğrencilerinin Koronavirüs (Covıd-19) Korkusu, Sınav Kaygısı Ve Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Edirne Örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 8 Sayı 2 - 2022 (145-167).
- Ceylan, M. (2005). Stresle Başa Çıkma Bilişsel Stratejilerin Kullanılmasında Cinsiyet Ve Kişilik Değişkeninin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Erdal, M. (2009). İşletmelerde Stres Kaynakları, Sonuçları Ve Yönetim Teknikleri Ve Bir Uygulama. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Folkman, S. And Lazarus, R. S. (1985). If İt Changes, İt Must Be A Process: Study Of Emotion And Coping During Three Stages Of College Examination. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 50, 992-1003. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.48.1.150>.

- Gerrig, R.J., & Zimbardo P.G. (2014). Psikolojiye Giriş, Psikoloji Ve Yaşam. (Yrd. Doç. Dr. Gamze Sart, Çev.). Ankara, Nobel Yayın.
- Gökler, R., Işitan, Ğ. (2012). Modern Çağın Hastalığı; Stres Ve Etkileri. Tarih Kültür Ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1(3),50-61.
- Güçlü, M. (2013). Gençlik Döneminde Boş Zaman Faaliyetlerinin Yeri Ve Önemi, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 160-169.
- Gündüz, S. (2019). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Algılanan Stres Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi. Türkiye Cumhuriyeti Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gölpek, F. Ve Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa Ülkelerinde Ve Türkiye’de Yükseköğretime Giriş Sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(5), 64-77.
- Karakaş, A.C. (2013). Paylaşma Tutumlarının Sınav Kaygısı- Gelecek Kaygısı İle İlişkisi (Sakarya İli Örneği), *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt.2, Sayı: 1, 2013 S.140.
- Karharman, A., & Temel, V. (2022). The Positive Perception Levels of Athletics Coaches in Terms of Some Variables. *Education Quarterly Reviews* 5(1), 486-494.
- Karharman, A. (2022). Sporda Başarıyı Etkileyen Fizyolojik Ve Psikolojik Etmenler. Spor Bilimleri Alanındaki Gelişmeler. (Editör: Dr. Sercin Kosova ve Dr. Merve Koca Kosova). ISBN:978-625-8109-06-1. Duvar Yayınları, İzmir.
- Konter E, 1996. Profesyonel Futbolcuların Bazı Kişisel Değişkenlerinin Durumluk Kaygı Üzerine Etkisi Ve Durumluk Kaygının Takım İçi İlişkilere Etkisinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, O. (2004). *Ruh Sağlığı Ve Bozuklukları* (10.Baskı). Ankara: Nobel Tıp.
- Parker, S. (1971). *The Future Of World And Leisure*, London: Mac Gibbmon & Kee.
- Spielberger, C. D. & Vagg, R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment And Treatment*.
- Taylor And Francis. Webster’s Encyclopedic Unbridged Dictionary Of The English Language. N.J: Gramercy Books, 1989:1406.
- Yavuzcan, A. (2021). Öğrencilerinde Üniversite Giriş Sınavına Hazırlandıkları Dönemdeki Fiziksel Aktivite Düzeyleri İle Sınav Başarısı Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim dalı, İzmir.

- Yayla, Ö. Ve Çetiner, H. (2019). Boş Zamanların Değerlendirilmesinde Etkili Olan Faktörlerin Boş Zaman Tatminine Etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6 (1), 219-228.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Türk Öğrencilerde Depresyon, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Yıldız, M., Sahan, H., Tekin, M., Devicioğlu, S., & Yarar, D. N. (2012). Examination Of Recreation Level Of University Students With Regard To Various Variables, *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 46, 320 – 325.
- Yüksel, S., Dursun İ.E. Ve Özgenel, M. (2023). Öğrenciler İçin Yükseköğretim Kurumları Sınavı Ne Anlama Geliyor? Metaforik Bir İnceleme. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*. Doı: 10.5961/Highereduci.1083036. Cilt/Volume 13, Sayı/Number 1, Nisan/April 2023; Sayfa/Pages 40-48.

Bölüm 2

Eğitim Yönetiminde Kişiyeye Özel Anlaşmalar Fenomeni ve Araştırma Önerileri

Gökhan ÖZASLAN¹,

Giriş

Okul müdürünüz, gelecek dönemin ders programı için okuldaki her bir öğretmenden sadece bir tek düzenleme talebi alacağını açıkça ifade etti. On sekiz yıllık öğretmenlik kariyerinizin son altı yılını bu okulda çalıştınız ve okul idarecilerinizin de dahil olduğu tüm mesai arkadaşlarınız tarafından görevine bağlı, ufak tefek zorluklardan şikâyet etmeyecek mesleki olgunluğa ulaşmış bir öğretmen olarak tanınıyorsunuz. Seneler süren emeğinizle oluşan bu algının bozulmasını da hiç istemiyorsunuz ama önünüzdeki dönemde sizi bekleyen ailevi sorumluluklarınızı gözünüzün önüne getirince, hem kızınızı terapiye götürmek için ders programınızda perşembe günlerinizin boşaltılmasını hem de sabah kızınızı okuluna bırakabilmek için aynı programda sabahları birinci ders saatlerinize ders konmamasını talep etmeniz gerektiğini görüyorsunuz. Okulunuzdaki diğer tüm öğretmenler, ders programları için sadece bir tek talepte bulunacaklar fakat eşiniz başka bir şehirde çalışıyor ve sizin bu sorumluluklarınız için yardım alabileceğiniz bir başkası da yok; hal böyle olunca, ders programınız için bir değil iki talepte bulunmaktan başka çareniz de yok gibi görünüyor. Müdürünüzle bu konuşmayı yapmak da hiç mi hiç içinizden gelmiyor çünkü kendisi daha birkaç gün önce, okulunuzun WhatsApp grubunda, ders programlarında bir öğretmene birden fazla özel düzenleme yapmamayı, okulun artık taviz verilmemesi gereken bir kuralı olarak kabul ettiğini ifade etmişti. “Bir öğretmene bir özel düzenleme arkadaşlar; lütfen, programa ilişkin talebinizi iyice düşünerek belirleyin. Bir arkadaşımıza birden fazla özel düzenleme yapmaya kalkınca, eninde sonunda bir diğer arkadaşımıza uymayan bir sonuç ortaya çıkıyor. Mesai arkadaşlarımızı zor durumlara düşürmemek için bu kararı aldık.”

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
ozaslangokhan@gmail.com

diye yazmıştı Müdür Hanım. Siz de bunu —kızınızın perşembe günleri terapiye götürmeniz gerekeceğini henüz öğrenmemiş olduğunuz için— çok yerinde bir karar olarak algılamış, hatta alkış emoji bile yapmıştınız bu mesajın altına. Bunu hatırladıkça, birazdan okul müdürünüzle yapacağınız konuşma size daha da zor gelmeye başlıyor. Terapiyi veren uzman, sadece o gün müsait ve sizin başka bir seçeneğiniz de yok.

Şimdi bu can sıkıcı duruma bir de diğer taraftan bakalım. Bu kez, çocuğunu hem okula hem terapiye tek başına götürmek zorunda olan öğretmenin yerinde değilsiniz. Bu soruna çözüm bulup bulmamak konusunda karar vermesi gereken okul müdürüsünüz şimdi. Bakalım, bu durum daha kolay gelecek mi size: Geçen sene programa ilişkin isteklerinin sonu gelmeyen birkaç öğretmenden bıkip usandığınız için bu “tek bir talep” kuralını koymuş ve bundan geri adım atmayaacağınızı da açıkça ifade etmişsiniz. Haftada sadece on sekiz saat derse giren Senem Hoca iki boş gününün olmasını istedi diye program üzerinde uğraşıp dururken, haftalık ders saati yirmi altı saati bulan aynı zümreden Metin Hoca da iki boş gün isteyince (bakıcı bulamamışlar, öğretmen olan eşiyile dönüşümlü olarak üç yaşındaki çocuklarına kendileri bakacaklarmış) artık bu program hazırlama işinin de içinden çıkamaz hale gelmişsiniz geçen dönemin başında. Daha ne örnekler ne hikayeler var! Artık canınıza tak dedi ve bu, “bir öğretmene bir tek özel düzenleme” kuralının gereğini öğretmenlere kabul ettirmek için bolca dil döktünüz seminer döneminde. Onlar da “Tamam Aslı Hocam, sen de haklısın” dediler, sağ olsunlar. İçiniz de rahat etti. Ne karın ağrısıydı o öyle! Program aklınıza gelince gece uykunuz kaçıyordu son zamanlarda.

Gelin görün ki bu sabah ilk dersten önce odanıza uğrayan Ayşe Hoca da altı yıldır İngilizce zümresinin en başarılı öğretmeni. Onun becerisiyle başlayan ve başarıyla tamamlanan Erasmus+ projesiyle okulunuz il çapında takdir topladı ve siz de son birkaç haftadır ne yapsam da Ayşe Hoca’ya böyle bir proje daha yapmaya ikna etsem diye düşünüyordunuz. Ayşe öğretmenin zor durumda olduğu için ihtiyaç duyduğu bu ders programı düzenlemesine hayır dersiniz, onun hem ders performansının düşeceğini hem de büyük emek isteyen yeni bir projeye başlamaya yanaşmayacağını gayet iyi biliyorsunuz. Kaç yıllık okul müdürüsünüz ... “Sizi de anlıyorum hocam ama siz de biliyorsunuz ki” diye lafa başlarsanız, işin sonunun buraya varacağını farkındasınız. Bu noktadan sonrası, gerçekten desteğinize ihtiyaç duyan öğretmeni, okulunun ve öğrencilerinin başarısını önemseyen bir müdür olarak, Ayşe öğretmenin programında ihtiyaç duyduğu düzenlemeyi yapmak ve bunu yaparken, iletişim becerilerinizi de sonuna kadar zorlayarak, diğer öğretmenlerin bu düzenlemeye sert tepki göstermesini önlemeye çalışmak olacaktır. Ee ne diyelim... İdarecilik kolay iş değil. Bu gece de bunun yüzünden uykusuz kalacaksınız gibi.

Neyse ki, bir okul müdürünün karşılaştığı her özel düzenleme talebi bu kadar zorlayıcı değildir. Ancak bazıları bundan çok daha karmaşık olabilir. Hemen her sektörde yöneticilerin sıkça karşılaştığı bu durum, son yirmi yıldır yönetim biliminde giderek daha fazla önemsenen bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu kitap bölümümüzde, eğitim sektörü dışındaki diğer sektörlerde son yirmi yıldır çok sayıda araştırmaya konu olan fakat her nedense eğitim yönetimi alanında bir araştırma konusu olarak taşıdığı yüksek potansiyel pek de fark edilememiş olan bu durum üzerinde duracağız. Bu uzunca girişin ardından, artık yukarıda muhayyel bir örneğini verdiğim, üzerinde duracağımız kavramın adını da telaffuz edebiliriz. “*Idiosyncratic deals*,” kısaltılmış haliyle, “*i-deals*” olarak İngilizce alanyazında yer edinmiş olan bu kavrama, Türkçede “kişiye özel anlaşmalar” karşılığını uygun buluyorum. Hemen burada belirtmek isterim ki aslında bu yönetim fenomenini kelimelere dökerken, “*deal*” (anlaşma) kelimesi yerine, “*arrangement*” (düzenleme) kelimesi tercih edilmiş olsa, bence kavram daha kolay anlaşılır olurdu ama bu kavramı yönetim bilimine kazandıran ve onu alan araştırmalarıyla detaylandırarak rafine hale getiren araştırmacılara saygısızlık etmemek için ben de “*deal/anlaşma*” kelimesini kullanmaya devam edeceğim. Yine de metin boyunca arada bir “düzenleme” kelimesini kullandığımı da fark edersiniz; nitekim bu alanyazında adı sıkça geçen araştırmacıların “*idiosyncratic arrangements*” ifadesini kullanabildiklerini de gördüm.

Başlangıç düzeyinde, çok yüzeysel bir tanımını yapmak gerekirse, kişiye özel anlaşmaları, diğer çalışanlara tanınan standart koşullardan daha farklı koşullara gereksinim duyan tek tek çalışanlar ile onların işverenleri arasında gerçekleştirilen anlaşmalar olarak tanımlayabiliriz. Bu tanıma ilerleyen sayfalarda tekrar dönecek ve detaylarına ineceğiz. Ben bu kitap bölümünde, söz konusu yönetim fenomeninin eğitim örgütlerinde araştırmalara konu edilmesi gerektiğini savunacağım. Çünkü, eğitim örgütleri, çalışanlarının yaratıcı katkılarını ortaya koyabilmeleri ve bunun için de görece yüksek bir özerkliğe sahip olmaları gereken örgütler olmaları nedeniyle diğer sektörlerdeki örgütlerden önemli bir fark gösterirler ve bu nedenle de diğer sektörlerde, söz gelimi hastanelerde (Hornung vd., 2010, 2011, 2014; Rousseau vd., 2009) ya da diğer devlet kurumlarında (Hornung vd., 2008) çalışanların katılımlarıyla gerçekleştirilen araştırmaların, bu yönetim fenomeninin okul ortamındaki yansımalarını açıklamakta yetersiz kaldığını görüyorum.

İlgili alanyazındaki bu boşluğa dikkat çekmek amacıyla kaleme aldığım bu kitap bölümünün sonraki sayfalarında öncelikle kişiye özel anlaşmaların yukarıda verdiğim tanımının detaylarına inecek ve bu kavramın çok sayıda alt boyutu da içerecek şekilde kapsamını tanıtaacağım. Ardından kavramın öncülleri ve ardıllarıyla ilgili olarak günümüze değin bu konuya ilgi duyan araştırmacıların

yürüttüğü çalışmaların bulgularına değineceğim. Daha sonra bu kavramın okul ortamında verdiğimiz ilk araştırma örneklerini ele alacağım ve son olarak da bu kavramı bir araştırma konusu olarak ilgi çekici bulabilecek araştırmacılara bir dizi araştırma önerisi sunacağım.

Şimdi, yukarıda kısa bir giriş yaptığımız bu yönetim fenomenini daha detaylı bir tanımıyla ele alalım ve bu tanımı, bileşenlerine ayırarak daha derinlemesine anlamaya çalışalım. Kişiyeye özel anlaşmaların ilgili alanyazında en sık tekrarlanan Rousseau ve çalışma arkadaşlarının (2006) tanımlarında, “tek tek çalışanlar ve bunların işverenleri arasında, her iki tarafın da yararına olan şartlara ilişkin olarak müzakere edilen, standart olmayan nitelikte, gönüllü, kişiselleştirilmiş anlaşmalar” (s. 978) olarak yer almaktadır.

Bu tanımda geçen “tek tek çalışanlar” ifadesi, bu anlaşmaların konusunun çalışanların topluca pazarlığını yaptıkları kazanımlar olmadığını anlatır. Yukarıda vermiş olduğum örnekte eğer okuldaki öğretmenler, toplantı sırasında okul müdürlerinden ders programının hazırlanması sürecinde her öğretmenden bir değil iki talep almasını kabul ettirmeye çalışsalar, bu çabaları “kişiyeye özel” olamayacağı için, bu kavramın kapsamına girmeyecekti.

Tanımda geçen “her iki tarafın da yararına olan” ifadesi üzerinde özellikle durmak gerekir. Burada taraflardan biri, kazanım elde etmeye çalışan çalışandır; ancak onun karşısındaki kişi işveren olmayıp yalnızca çalışanın bir üst yöneticisi olabilir. Böyle bir durumda bile kişiyeye özel anlaşma, yöneticinin kişisel çıkarına değil, örgütün çıkarına hizmet etmelidir. Her ne kadar bu oldukça yaygın tanım işveren kelimesini kullansa da ilgili alanyazına baktığımızda araştırmaların tamamına yakınında çalışanların karşısında işverenlerin değil, onların temsilcileri olan yöneticilerin esas alındığını görmekteyiz. Şu hâlde, “her iki tarafın yararına” ifadesi, bu kavramın kayırmacılık gibi bir anlam taşımadığını, aksine örgütün de yararına olma niteliğine işaret ettiğini göstermektedir. Her iki tarafın da yararına olacak bu düzenlemeler; ücret, çalışma saatleri ya da evden çalışma örneğinde olduğu gibi, çalışma ortamına ilişkin olabilir (Rosen vd., 2013). İşte tam da bu nedenle, örgüt kaynaklarının hem çalışan hem de örgüt için ideal bir şekilde kullanımını ima etmesini sağlamak amacıyla, kavramın İngilizce karşılığı olan “idiosyncratic deals” ifadesi “i-deals” olarak kısaltılmıştır (Rousseau vd., 2016, s. 185).

Geldiğimiz bu noktada, kişiye özel anlaşmaların ayırt edici özelliklerini, Rousseau ve çalışma arkadaşlarının (2006) sıralamasını takip ederek netleştirebiliriz. Kişiyeye özel anlaşmalar:

1. **Bireysel düzeyde müzakere edilirler:** Bu anlaşmalar, bir çalışanın algıladığı piyasa değerine göre işvereni ya da gelecekteki işvereni ile iş arkadaşlarına tanınmamış koşullar sağlamak üzere bireysel düzeyde girişimde bulunmasıyla gerçekleştirilir.
2. **Heterojendirler:** Kişiyeye özel anlaşmalar, bazı çalışanlara aynı çalışma grubundaki diğer çalışanlardan en azından bazı hususlarda daha farklı koşullar sağlar ve bu standart dışı doğası, diğer çalışanlarda eşitsizlik ve adaletsizlik algısı oluşma riskini beraberinde getirir (Greenberg vd., 2004).
3. **Hem çalışana hem de işverene fayda sağlarlar:** Kişiyeye özel anlaşmalar, değerli çalışanları kendine çekme ve elde tutma avantajını örgüte sağlarken, çalışanlara da gereksinim duydukları koşulları sunarak kazan-kazan durumu yaratır (Hornung vd., 2018). Bu meşruiyet temeli sayesinde kişiyeye özel anlaşmalar, kayırmacılık ilişkisi sonucunda gerçekleştirilen kişiyeye özel düzenlemelerden farklılaşır (Bal ve Rousseau, 2016).
4. **Kapsam bakımından çeşitlilik gösterirler:** Bazı kişiyeye özel anlaşmalar, diğer çalışanlara uygulanan standart anlaşmalardan yalnızca bir ya da iki boyutta (örneğin, yalnızca çalışma saatleri) farklılaşırken, bazı çalışanlar ise yöneticileriyle çalışma saatlerinden işin içeriğine, unvandan ücrete kadar her boyutu kendilerine özel olarak tasarlanmış anlaşmalar yapabilirler.

Kişiyeye özel anlaşmalarda gözlemleyebileceğimiz çeşitlilik, yalnızca yukarıda belirttiğim içerik bakımından farklılıklarla sınırlı değildir. Bu anlaşmalar, zamanlama açısından da üç farklı gruba ayrılabilir: (1) “İşe alım sırasında” (*ex ante*), yani iş görüşmesi esnasında yapılan anlaşmalar, (2) “İş başında” (*ex post*), yani işe alındıktan bir süre sonra gerçekleştirilen anlaşmalar ve (3) “İşten ayrılma tehdidi durumunda” yapılan anlaşmalar (Rousseau vd., 2016, s. 186).

Kişiyeye özel anlaşmaların çeşitlilik gösterdiği bir diğer konu ise kapsamlarıdır. Bu konu, diğer farklılık alanlarına kıyasla çok daha ayrıntılı bir inceleme ve açıklama gerektirir. Bu nedenle, konuyu alt boyutları ortaya koyan araştırmaların kronolojik sırasını takip ederek ele almam daha doğru olabilir. Rousseau ve Kim’in (2004), hastane yöneticileri, personel ve insan kaynakları uzmanlarıyla yapılan görüşmelere dayanan ve kişiyeye özel anlaşmalar alan yazınına büyük ölçüde şekillendiren çalışması, üç alt boyut tanımlamıştır:

1. Çalışanın başa çıkabileceği kadar görev yüklenebilmesine ilişkin "azaltılmış iş yükü" (*reduced workload*),
2. Çalışma programına ilişkin "esneklik" (*flexibility*),
3. Kariyer odaklı "gelişim" (*development*) alt boyutları.

Hornung ve çalışma arkadaşları (2010) tarafından kavramsallaştırılan "görev anlaşmaları" (*task i-deals*) alt boyutu ise, çalışanların sorumluluklarının kapsamını ilgi ve becerileriyle daha uyumlu hâle getirebilmeleri için yapılan anlaşmaları ifade eder.

Kapsam bakımından kişiye özel anlaşmaların en detaylı tanımını, Rosen ve çalışma arkadaşlarının (2013) heterojen örneklemelerden elde edilen verileri kullanarak geliştirdikleri kavramsallaştırma sunmaktadır. Bu kavramsallaştırma, kişiye özel anlaşmaları dört alt boyutla tanımlamaktadır:

1. "İş kapsamındaki sorumluluklar" (*task and work responsibilities*): Çalışanın becerilerini kullanmasını veya geliştirmesini sağlayan görevleri alabilmesini kapsar.
2. "Çalışma programında esneklik" (*schedule flexibility*): Çalışanın, iş dışındaki sorumluluklarını da yerine getirebilmesi için uygun bir çalışma programı oluşturabilmesini ifade eder.
3. "Çalışma yerinin belirlenmesinde esneklik" (*location flexibility*): Çalışanın, ofis ortamı dışında farklı mekânlarda da çalışabilmesini kapsar.
4. "Mali teşvikler" (*financial incentives*): Sergilenen performans ve çalışanların sahip olduğu benzersiz beceriler temelinde özel ücret düzenlemeleriyle çalışabilmeyi ifade eder.

Daha yakın tarihli bir çalışmada, Rousseau ve çalışma arkadaşları (2016), kişiye özel anlaşmaların alt boyutlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. "Gelişim" (*development*),
2. "Görev" (*task*),
3. Çalışma programını ve yerini de içeren "esneklik" (*flexibility*),
4. "Azaltılmış iş yükü" (*reduced workload*),
5. "Ücret" (*financial*) konulu anlaşmalar.

Bu sınıflamada, "gelişim" konulu anlaşmalar, işin içeriğini daha keyifli hâle getirmekle sınırlı olan "görev" konulu anlaşmalardan farklılaşmaktadır. Gelişim odaklı anlaşmalar, üzerinde çalışılan işin kişisel gelişime daha uygun hâle getirilmesine yönelikken, görev konulu anlaşmalar işin keyifli olmasına odaklanır. Rousseau ve çalışma arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen bu

sınıflamanın, kişiye özel anlaşmaların alt boyutlarını en kapsamlı şekilde ifade eden sınıflama olduğunu düşünüyorum.

Kişiye Özel Anlaşma Fenomenini Eğitim Dışındaki Sektörlerde Ele Alan Araştırmalar

Görebildiğim kadarıyla, kişiye özel anlaşma fenomeni (en azından bu kavramsallaştırma kapsamında), 2023 yılına kadar eğitim sektöründe hiçbir araştırmaya konu olamadı. Eğitim sektörü dışında, diğer sektörlerde ise bu yönetim fenomenine ilişkin dikkate değer bir bilgi birikiminin oluştuğunu görüyoruz. Eğitim dışındaki sektörlerde 2023 öncesinde kaleme alınan araştırmaları, kişiye özel anlaşmaları etkileyen faktörler ve bu anlaşmaların sonuçları olmak üzere iki başlık altında sunmam uygun olabilir.

Kişiye Özel Anlaşmaları Etkileyen Faktörler

Kişiye özel anlaşmalarla ilgili alanyazının büyük bir kısmı, bu anlaşmaların öncüllerine veya yordayıcılarına odaklanmaktadır. Kendi alanyazın taramama dayanarak, kişiye özel anlaşmaları etkileyen faktörlere ilişkin algılara odaklanan bu araştırmaların, çalışanların özelliklerine, yöneticilerin özelliklerine ve örgütlerin özelliklerine odaklanan araştırmalar şeklinde üç grup altında toplanabileceğini söyleyebilirim:

Çalışanların özelliklerine odaklanan araştırmalar. Çalışanların kişisel inisiyatif almalarına odaklanan araştırmalar, bu yetinin kişiye özel anlaşmaların müzakere süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hornung vd., 2008). Ayrıca, çalışanların inisiyatif alabilme düzeylerinin, yöneticilerin gelişimsel kişiye özel anlaşmalara izin verme tutumlarını etkilediği bulunmuştur (Hornung vd., 2009). Başarılı bir kişiye özel anlaşma müzakeresinin, çalışanların kişisel inisiyatiflerinin yanı sıra aile desteğine de bağlı olduğu ortaya konmuştur (Tang ve Hornung, 2015).

Çalışanların kendilerini iş için gereğinden fazla nitelikli olarak algılamalarına odaklanan bir araştırma (Huang ve Hu, 2021), bu algının görev konulu kişiye özel anlaşmalar üzerinde önemli bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ağ kurma becerisinin etkilerine odaklanan bir araştırmada (Guerrero ve Jeanblanc, 2017), destek arama davranışlarının, ağ kurma davranışları ile gelişim odaklı kişiye özel anlaşmalar arasındaki ilişkide kısmen aracılık ettiği belirlenmiştir. Örgüt içerisinden olma, bireysellik ve sosyal becerilerin etkilerini inceleyen bir araştırma (Lee ve Hui, 2011), bireyselliğin ex ante kişiye özel anlaşmalarla; sosyal becerinin ise hem ex ante hem de ex post kişiye özel anlaşmalarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, örgüt içerisinden olma algısının yalnızca ex post kişiye özel anlaşmalarla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kamu sektöründe kişiye özel anlaşmaların emeklilik tercihleriyle ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Jonsson vd., 2021), kişiye özel anlaşma yapmanın kadınlar, daha yaşlı çalışanlar, düşük sosyoekonomik pozisyonda bulunanlar, sağlığı kötü olanlar ve düşük örgütsel kıdeme sahip kişiler arasında daha az yaygın olduğu belirlenmiştir.

Hangi niteliklere sahip çalışanların kişiye özel anlaşmalar talep etmeye ve almaya daha yatkın olduğuna, ayrıca çalışanların iş arkadaşlarının kişiye özel anlaşmalar yapmasına ilişkin algılarının kendi kişiye özel anlaşma deneyimlerini nasıl etkilediğine odaklanan bir araştırma (Ng ve Lucianetti, 2016), çalışanların motivasyonel hedeflerinin (özellikle başarı ve statü arayışının), yaptıkları kişiye özel anlaşmalarla olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Son olarak, Rosen ve çalışma arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, kıdemin ücret teşvikleriyle ilgili kişiye özel anlaşmaları, çalışanın politik becerilerinin ise çalışma ortamına ilişkin kişiye özel anlaşmaların yapılmasını yordadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, lider-üye etkileşiminin; görev ve iş sorumlulukları, ücret teşvikleri, program esnekliği ve çalışma ortamına ilişkin kişiye özel anlaşma alt boyutlarının tamamı için anlamlı bir yordayıcı olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıda sıraladığım araştırmalar göstermektedir ki, çalışanların kişisel özellikleri, algıları, motivasyonel hedefleri ve lider-üye etkileşimleri gibi bireysel faktörler, onların kişiye özel anlaşmaları başarıyla sonuçlandırmalarında etkili olmaktadır. Kişiye özel anlaşmaların hem çalışanların bireysel ihtiyaçlarını karşılamada hem de örgütsel hedeflerle uyum sağlamada etkili olduğu; ayrıca bu sürecin, çalışanların inisiyatif alma becerilerinden sosyal destek ağlarına ve politik becerilere kadar çeşitli faktörlerden etkilendiği, araştırma bulgularında görülmektedir.

Yöneticilerin özelliklerine odaklanan araştırmalar. Yöneticilerin yaşlılara bakım sorumluluklarının ve ebeveynlik durumlarının, çalışanlara sağlanan program esnekliğiyle ilgili kişiye özel anlaşmalar üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma (Heras vd., 2017), yöneticilerin yaşlılara yönelik bakım sorumluluklarının program esnekliği konulu kişiye özel anlaşmalar yapmalarını olumlu etkilediğini, ancak ebeveynlik durumlarının bu süreçte etkili olmadığını göstermiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, aileyi destekleyici bir örgüt kültürü oluşturmak için program esnekliği konulu kişiye özel anlaşmalardan yararlanılması önerilmiştir. Yöneticilerin kişiye özel anlaşmaları onaylama motivasyonlarını ele alan bir diğer araştırma (Laulié vd., 2019), yöneticilerin geçmişte kendileri için kişiye özel anlaşma yapabilmiş olmaları durumunda çalışanlara da kişiye özel anlaşma sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Hornung ve çalışma arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, liderin çalışana gösterdiği özenin hem mesleki gelişim hem de çalışma süresi esnekliği konulu kişiye özel anlaşmalar üzerinde tutarlı bir şekilde olumlu etki yaptığı belirlenmiş ve kişiye özel anlaşmaların, çalışan odaklı liderlik davranışının bir göstergesi olduğu ortaya konmuştur.

Liderin empatisinin iki alt boyutu olan perspektif alma (başkasının bakış açısından değerlendirebilme) ve empatik ilgi ile kişiye özel anlaşmaların gerçekleştirilmesi arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmada (Rao ve Kunja, 2019), liderin empatik ilgisinin hem gelişim hem de esneklik konulu kişiye özel anlaşmalarla olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Perspektif almanın ise yalnızca mesleki gelişim konulu kişiye özel anlaşmalarla olumlu yönde bir ilişkisi olduğu tespit edilmiş, ancak esneklik konulu kişiye özel anlaşmalarla anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Perspektif almanın ise yalnızca mesleki gelişim konulu kişiye özel anlaşmalarla olumlu yönde bir ilişkisi olduğu görülmüş ancak esneklik konulu kişiye özel anlaşmalarla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülememiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, yöneticilere, işyeri müzakerelerinde zeklarının yanı sıra duygularının da farkında olmaları önerilmiştir.

Yöneticilerin çalışanlarıyla gerçekleştirdikleri kişiye özel anlaşmaları nasıl değerlendirdiklerine odaklanan bir araştırmada (Hornung vd., 2009), yöneticiler, gelişim konulu kişiye özel anlaşmalarda çalışanların inisiyatif almasından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu yöneticiler, esneklik konulu kişiye özel anlaşmaları iş-yaşam dengesine katkı sağlayan faydalı bir araç olarak değerlendirmişler; iş yükünü azaltmaya yönelik kişiye özel anlaşmaları ise çalışanlara karşı yerine getirilmemiş ödül yükümlülüklerini telafi etme amacıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaların ne çıkan bulgularına baktığımızda, yöneticilerin kişiisel özellikleri, empati becerileri ve liderlik yaklaşımlarının, çalışanlarla gerçekleştirdikleri kişiye özel anlaşmaların türü ve başarısı üzerinde belirleyici olduğunu görmekteyiz.

Örgütlerin zelliklerine odaklanan araştırmalar. Kamu değerlerini geliştiren İK uygulamalarının, kamu çalışanları arasındaki kişiye özel anlaşmaları destekleyici rolünü ele alan bir araştırmada (Tuan, 2017), değer temelli İK uygulamalarından kişiye özel anlaşmalara ve ardından idari hata kontrolüne uzanan bir etki zincirinin var olduğu ortaya konmuştur. Yine, İK uygulamalarını ele alan bir başka araştırmada (Villaşos vd., 2019), eudaimonik (anlamlı ve tatmin edici) iyi oluş ile yaratıcı performans arasındaki ilişkide kişiye özel anlaşmaların aracılık rolü incelenmiştir. Bu bağlamda, İK uygulamalarının kişiye özel anlaşmalar için bir öncül olarak işlev gördüğü ve kişiye özel anlaşmaların, İK

uygulamaları ile eudaimonik iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca, kişiye özel anlaşmaların ve eudaimonik iyi oluşun, İK uygulamaları ile yaratıcı performans arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği belirlenmiş; bu bulgular, kişiye özel anlaşmalar aracılığıyla İK uygulamalarının hem çalışanlar hem de işverenler için daha faydalı hale geldiği şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışan özelliklerine odaklanan araştırmalar ele alındığında, yukarıda değinmiş olduğum Hornung ve çalışma arkadaşları tarafından (2008) gerçekleştirilen araştırma, yarı zamanlı çalışma ve uzaktan çalışma gibi bireyselleştirilmiş çalışma koşullarını teşvik eden örgüt içi düzenlemelerin, kişiye özel anlaşmaların müzakere edilmesiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hornung ve çalışma arkadaşlarınınca (2010) gerçekleştirilen bir araştırmada, lider-üye etkileşimi (LMX), başarılı bir şekilde müzakere edilen görev konulu kişiye özel anlaşmalarla olumlu yönde ilişki göstermiştir ve bunun da (daha yüksek karmaşıklık ve kontrol ile daha düşük stres faktörleri gibi) iş özelliklerinin daha olumlu bir şekilde değerlendirilmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Görev konulu kişiye özel anlaşma taleplerinin reddedilmesinin ise iş özelliklerinin daha olumsuz bir bakışla değerlendirilmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Bireysel olarak müzakere edilen iş değişikliklerinin performans, öz yeterlik ve psikolojik gerilim üzerindeki etkilerini, iş tasarımına dolaylı etkileri aracılığıyla ele alan bir araştırmada (Hornung vd., 2014), iş özerkliğinin görev konulu kişiye özel anlaşmalar ile iş performansı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği; beceri ediniminin kariyer konulu kişiye özel anlaşmalar ile mesleki öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği; azalan iş yükünün ise esneklik konulu kişiye özel anlaşmalar ile duygusal rahatsızlık arasındaki ilişkilere aracılık ettiği görülmüştür.

Yukarıda sıralamış olduğum araştırma bulgularına bakarak, kişiye özel anlaşmaları kolaylaştıran ve destekleyen örgüt ikliminin çalışanların motivasyonu, iyi oluşu ve performansı üzerinde önemli etkiler yaratabileceğini söyleyebiliriz. Böylesi bireyselleştirilmiş anlaşmalar, lider-üye etkileşimi ve değer temelli İK uygulamaları gibi faktörler aracılığıyla hem çalışanların iş tatminini artırır hem de iş süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlar görünmektedir. Kişiye özel anlaşmaların öncülleri ve yordayıcılarına ilişkin tüm bu yazdıklarında dikkati çekmesi gereken diğer bir önemli husus ise yukarıdaki araştırmaların hiçbirinin okul ortamında yapılmamış olmasıdır.

Kişiye Özel Anlaşmaların Sonuçları

Kişiye özel anlaşmaların sonuçlarına ilişkin araştırma bulgularını iki başlık altında ele almayı uygun buluyorum: (1) Kişiye özel anlaşmaların örgütsel etkililiğe etkisi üzerine araştırmalar ve (2) kişiye özel anlaşmaların çalışanların iyi oluşuna etkisi üzerine araştırmalar. Kişiye özel anlaşmaların örgütsel etkililiğe etkileri arasında; kolektif bağlılık (Bal & Boehm, 2019), duygusal bağlılık (Hattori vd., 2021; Ho & Tekleab, 2016; Hornung vd., 2008), duygusal, normatif ve devam bağlılığı (Rosen vd., 2013), çalışan motivasyonu ve performansı (Hornung vd., 2008) ile çalışanlarda inisiyatif alma ve işe bağlılık (Hornung vd., 2010, 2011) yer almaktadır. Ayrıca, çalışanlarda algılanan örgütsel destek ve işe bağlılık (Zhang & Wu, 2019), iş performansı (Hornung vd., 2014), örgütsel vatandaşlık davranışı (Anand vd., 2010), çalışanların inisiyatif alması (Hornung vd., 2010), çalışanların niteliği artırmaya yönelik yapıcı fikir ve öneriler dile getirmesi (Ng & Feldman, 2015), kamu hizmetlerinde idari hata kontrolü (Tuan, 2017), çalışanlarda yenilikçi iş davranışı (Kimwolo & Cheruiyot, 2020), kamu hizmetlerinde müşteri memnuniyeti (Bal & Boehm, 2019) ve sorumluluk alma (Wang & Long, 2018) gibi faktörler de önemli sonuçlar arasındadır. Davis ve Van der Heijden (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, kişiye özel anlaşmanın içeriğinden çok, neden yapıldığına dair bireysel algıların ekonomik veya sosyal bir takasın oluşmasına yol açabileceği ortaya konmuştur. Araştırmanın bulgularına dayanarak, çalışan tarafından talep edilen kişiye özel anlaşmanın reddedilmesi durumunda psikolojik sözleşme ihlali riskini azaltmak için önlemler alınması önerilmiştir.

Kişiye özel anlaşmaların çalışanların iyi oluşuna etkileri arasında; iş özerkliği, daha az iş yükü ve mesleki öz yeterlilik (Hornung vd., 2014), daha yüksek iş kontrolü (karara katılabilme), daha yüksek iş karmaşıklığı (farklı becerileri kullanabilmeye olanak tanıyan) ve daha az işle ilgili stres faktörü (Hornung vd., 2010) yer almaktadır. Ayrıca, çalışanlarda iş doyumunu (Ho ve Tekleab, 2016; Rosen vd., 2013), yaratıcılık (Wang vd., 2018), algılanan örgütsel destek (Zhang ve Wu, 2019), yaşlı çalışanların istihdam edilebilirliği (Oostrom vd., 2016) ve emekli olmak yerine çalışmaya devam etme tutumu (Bal vd., 2012; azaltılmış iş yükü konulu anlaşmalar hariç olmak üzere Jonsson vd., 2021) üzerinde olumlu etkileri bulunduğu görülmüştür. Esneklik konulu anlaşmaların, çalışanın aile yaşam kalitesine olumlu etkisi (Tang & Hornung, 2015) ve iş-aile yaşamı çatışmasını azaltıcı etkisi (Hornung vd., 2008; 2011) bulunmakla birlikte, mesleki gelişim konulu kişiye özel anlaşmaların örgüte katkıda bulunma isteğini artırması nedeniyle iş-aile çatışması ile olumlu yönde ilişkili olduğu da görülmüştür (Hornung vd., 2008). Kong vd. (2018) çalışmasında, görev konulu kişiye özel anlaşmaların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceği gösterilmiştir.

Buna göre, çalışanların kendi yaptıkları görev konulu anlaşmalar, duygusal tükenmişliklerini ve buna bağlı istenmeyen davranışlarını azaltırken; iş arkadaşlarının benzer anlaşmalar yapabildiğini görmek, onların duygusal tükenmişlik düzeyini artırmaktadır.

Eğitim Yönetimi Alanında Kişiyi Özel Anlaşma Fenomeninin Ele Alınması

İlgili alanyazında, kişiyi özel anlaşmaların öncülleri, yordayıcı değişkenleri ve bu anlaşmaların çalışanlar ve örgüt üzerindeki sonuçlarına ışık tutan araştırmaların öne çıkan bulgularını bir önceki bölümde kısaca ele aldık. Ancak, bu yönetim fenomeni son döneme kadar eğitim yönetimi alanında bir araştırma konusu olarak ilgi görmemiştir. Eğitim yönetimi bağlamında bu fenomeni ele alan ilk araştırma örneğini, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan "Principals' Views on the Factors Facilitating Idiosyncratic Deals They Make with Teachers" adlı çalışmamla sunmuş oldum (Özaslan, 2023). Bundan bir süre sonra, tez danışmanı olduğum yüksek lisans öğrencim Görkem Boyacı, "Öğretmenlerin Okul Yöneticileri ile Gerçekleştirdikleri Kişiyi Özgü Anlaşmalara İlişkin Anlayışlarına Yönelik Fenomenografik Bir İnceleme" adlı teziyle bu konuyu öğretmen görüşleri çerçevesinde ele aldı (Boyacı, 2024). Bu tezin bulgularına dayanarak kaleme aldığımız makale, Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi'nde "Teachers' Conceptions of Idiosyncratic Deals They Made with Their Principals" adıyla yayımlandı (Boyacı ve Özaslan, 2024). Eğitim yönetimi alanında kişiyi özel anlaşmaları ele alan üçüncü araştırma ise, bir TÜBİTAK 1002 projesi kapsamında gerçekleştirdiğim ve bulgularına dayanarak kaleme aldığım makalenin Qualitative Inquiry in Education: Theory & Practice dergisinde yayımlandığı, "A Phenomenographic Analysis of School Principals' Understandings of Teachers' Idiosyncratic Deals" adlı fenomenografik bir çalışmaydı (Özaslan, 2024a).

Kitap bölümümüzün bu kısmında, yukarıda kısaca tanıttığım, eğitim yönetimi alanında kişiyi özel anlaşmalar fenomenini ilk kez ele alan bu üç araştırmanın öne çıkan bulgularını özetleyecek ve hemen bunun ardından, bu araştırmalar sırasında fark ettiğim, gelecek araştırmalara konu edilmesi gereken konulara değineceğim.

"Principals' Views on the Factors Facilitating Idiosyncratic Deals They Make with Teachers" başlıklı (Türkçe adıyla "Müdürlerin Öğretmenlerle Yaptıkları Kişiyi Özel Anlaşmaları Kolaylaştıran Faktörlere İlişkin Görüşleri") çoklu durum çalışmamda (Özaslan, 2023), sektör, okul düzeyi ve cinsiyet açısından çeşitlilik gösteren on altı okul müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Bu görüşmelerde, müdürlerin öğretmenlerle kişiyi özel anlaşmalar yapmalarını

kolaylaştıran faktörleri ortaya çıkarmayı amaçladım. Burada "kolaylaştırıcı faktörler" ifadesiyle, yalnızca öğretmenlerin ya da yalnızca müdürlerin bu anlaşmalarda başarılı olmasını sağlayan etkenleri değil, her iki tarafın da anlaşmaların gerçekleşmesini mümkün kılan faktörlerini kastettiğimi vurgulamak isterim. Bu araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşme sorularımı, kişiye özel anlaşmalarla ilgili alanyazın incelememe dayanarak belirlediğim altı alt boyut çerçevesinde hazırladım. İçerik analizim sonucunda ise toplamda 44 kolaylaştırıcı faktörün varlığını görebildim. Bu faktörlerden en azından tipik veya dikkat çekici olanları burada paylaşmam, okul ortamında müdür ve öğretmen arasındaki kişiye özel anlaşmaları gözünüzde canlandırmanıza yardımcı olabilir.

“Mesleki gelişim” konulu anlaşmalarda, katılımcı müdürün, öğretmenin bu sayede öğrencilerine daha faydalı olacağı beklentisine ve öğretmenin aldığı diplomanın, okulun genel itibarı ve imajına olumlu katkı sağlayacağı düşüncesine sahip olması gibi bir dizi faktör, bu anlaşmaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

“İşin içeriğinde esneklik” konulu anlaşmalarda ise katılımcı okul müdürünün öğretmenleri memnun etmesi durumunda onların da kendisinden gelen talepleri daha olumlu karşılayacaklarına dair bir beklenti taşınması, öğretmenin istemediği bir göreve zorlanması durumunda düşük performans göstereceği endişesi ve bunlara ek olarak, öğretmenin de talep ettiği görevi başarıyla yerine getireceğini müdüre hissettirebilmesi gibi bir dizi faktör, bu anlaşmaların yapılmasını kolaylaştırır görünmektedir.

“Çalışma programında esneklik” konulu anlaşmalarda katılımcı okul müdürünün esnek düzenlemelerin öğretmenin motivasyonunu artıracığına inanması önemli bir kolaylaştırıcı faktördür. Bunun yanı sıra, öğretmenin, talep ettiği düzenlemenin daha verimli çalışabilmek amacıyla yapıldığını belirtmesi ya da özel düzenlemenin diğer öğretmenler arasında çatışma ya da huzursuzluk yaratmayacak şekilde düzenlenmesi de bu anlaşmaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

“Çalışma mahallinde esneklik” konulu anlaşmalarda katılımcı okul müdürünün öğretmenin istemediği bir ortamda çalışmaya zorlanması durumunda performansının düşeceği yönündeki endişesi, öğretmenin bu düzenlemeyi kendi rahatı için kötüye kullanmayacağına dair bir güvene sahip olması ya da öğretmenin, sağlık sorunları veya öğretimin kalitesine yönelik güçlü ve ikna edici nedenler sunabilmesi de bu anlaşmaların yapılmasını destekleyen faktörler arasında görünmektedir.

“Azaltılmış iş yükü” konulu anlaşmalarda katılımcı okul müdürünün, öğretmenin talebinin gerçek bir ihtiyaçtan kaynaklandığını düşünmesi, öğretmenin daha verimli çalışabilmesi için iş yükünü azaltma talebini destekleme gereği hissetmesi ya da iş yükü azaltma düzenlemesinin diğer öğretmenler

arasında olumsuz bir tepkiye yol açmayacağına inanması gibi bir dizi faktör, bu anlaşmaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Son olarak, “ücretlendirme” konulu anlaşmalarda katılımcı okul müdürünün öğretmenlerin performansına ilişkin olumlu bir algıya sahip olması ve yüksek performanslı öğretmenleri kaybetmek istememesi şeklinde iki faktör, özel okullarda bu anlaşmaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerin maaşları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur; öğretmenlerin ek ders ücretleri üzerinde etkileri olabilir fakat bu konuda belirleyici olma güçleri de sınırlıdır. Bu gibi nedenlerle, bu son boyuttaki görebildiğim kolaylaştırıcı faktörleri sadece özel okul müdürü olan katılımcılar dile getirdiler.

Yukarıda belirttiğim gibi, eğitim yönetimi alanında kişiye özel anlaşmalar fenomenini inceleyen ikinci araştırma makalesi, tez danışmanı olduğum öğrencim Boyacı'nın (2024) yüksek lisans tezinin bulgularına dayalı olarak kaleme aldığımız bir çalışmaydı (Boyacı & Özaslan, 2024). Araştırması için nitel metodoloji kapsamında fenomenografi desenini esas alan Boyacı (2024), kamu ve özel sektöre ait okullarda yaş (30 yaş altı ve 40 yaş üstü), cinsiyet, sektör, okul düzeyi (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) ve branş (dokuz farklı) değişkenlerine dengeli bir şekilde dağıtılmış 16 öğretmen ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak araştırmasının verilerini topladı. Uzman incelemesini benim, üye kontrolünü ise katılımcıların gerçekleştirdiği fenomenografik analiz sonucunda, katılımcıların okul müdürleriyle yaptıkları bu anlaşmaları altı farklı şekilde anladıkları ortaya kondu ve bu anlayışlar arasında kapsam bakımından hiyerarşik bir sıralama yapıldı. Şimdi bu anlayışlara tek tek bakalım:

“Gerekli koşulların varlığıyla gerçekleştirilebilen bir uygulama” anlayışı kapsamında katılımcıların tamamı, kişiye özgü anlaşmaları ancak belirli koşulların varlığıyla yapılabilen bir uygulama olarak gördüklerini ifade ettiler. Bu koşullar katılımcılara göre değişmekle birlikte, bu anlaşmaların ancak uygun ortam ve şartlar oluştuğunda gerçekleştirilebileceğini düşündüler.

“Bana kendimi iyi hissettiren bir uygulama” anlayışı kapsamında katılımcıların tümü, kişiye özgü anlaşmaların kendilerini değerli, önemli ve dolayısıyla daha iyi hissetmelerini sağladığına vurgu yaptılar. Buna ek olarak katılımcılar, bu anlaşmalarla gurur duyduklarını ve özgüvenlerinin arttığını ifade ettiler.

“Okula fayda sağlayan bir uygulama” anlayışı kapsamında katılımcılar, kişiye özel anlaşmaların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal fayda sağladığını düşünmekteydi. Katılımcılara göre bu anlaşmalar, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak okullarına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamakla

kalmaz, aynı zamanda okul içindeki işleyişin hızlanmasına, verimin artmasına ve okul topluluğunun genel yararına hizmet eder.

Yine katılımcıların tümü tarafından paylaşıldığını gördüğümüz “Bana faydaları dokunan bir uygulama” anlayışında, katılımcılar kişiye özgü anlaşmaların hem mesleki hem de kişisel yaşamlarına olumlu etkileri olduğunu belirttiler. Ayrıca, bu uygulamaların bireysel gelişimlerine katkı sağladığını da ifade ettiler.

“Makul nedenler görebilirlerse diğer öğretmenlerin kabullendiği bir uygulama” anlayışı kapsamında katılımcılar, kişiye özgü anlaşmaların okul ortamında huzurun korunabilmesi için diğer öğretmenler tarafından kabul edilebilir olması gerektiğini vurguladılar. Makul ve adil sebeplerle yapıldığında bu anlaşmaların diğer öğretmenler tarafından hoş karşılandığını, aksi durumda ise adaletsizlik algısına yol açabileceğini ifade ettiler.

Son olarak, “Okul yöneticilerinin mecbur kalınca razı oldukları bir uygulama” anlayışı kapsamında bazı katılımcılar, kişiye özel anlaşmaların okul yöneticileri tarafından ancak zorunlu durumlarda kabul edildiğini ifade ettiler. Başlangıçta talepleri reddedilen katılımcılar, bu anlaşmaların ancak işleyişte sorun yaşanması durumunda yöneticiler tarafından onaylandığını gözlemlemişti.

Şunu da belirtmek gerekir ki, “Okul yöneticilerinin mecbur kalınca razı oldukları bir uygulama” anlayışına sahip katılımcıların aynı zamanda “Makul nedenler görebilirlerse diğer öğretmenlerin kabullendiği bir uygulama” anlayışına da sahip oldukları görülmekteydi. Sonuç olarak, bu tez çalışmasının bulguları, okul müdürlerinin öğretmenlerle yaptıkları kişiye özel anlaşmaları adil ve etkili bir şekilde yönetmelerinin ve bu anlaşmaların sonuçlarını gözlemlemelerinin önemine dikkat çekmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerle yaptıkları ve öğretmene kişiselleştirilmiş düzenlemeler sağlamaya yönelik anlaşmaları kaç farklı şekilde anladıklarını ortaya koymayı amaçlayan fenomenografik bir araştırmam da olmuştu (Özaslan, 2024a). Bu araştırmamın katılımcıları ile yukarıda bulgularına değindiğim araştırmamın (Özaslan, 2023) katılımcıları aynı kişilerdi. Yöntemleri ve görüşme soruları birbirinden farklı olsa da iki ayrı araştırmada aynı katılımcılardan, aynı kuram bağlamında elde ettiğim veriler üzerinde çalışmış olmamın, katılımcılarımın ifadelerini daha doğru yorumlama olanağı sağladığını düşünüyorum. Bu fenomenografik araştırmamın analizi sonucunda, katılımcı müdürlerin öğretmenlerle gerçekleştirdikleri kişiye özel anlaşmaları beş farklı şekilde anladıkları ortaya konmuş ve bu anlayışları, fenomenografi deseninin mantığına uygun olarak, birbirlerini kapsama ölçütüne göre hiyerarşik olarak sıralamıştım.

Özel okullarda çalışan bazı katılımcılar, öğretmenlerle yapılan kişiye özel anlaşmaları başarının vazgeçilmez bir unsuru olarak görürken, aynı sektörden bir başka katılımcım önceliğinin öğretmenden ziyade kurumun prensipleri olduğunu belirtmişti. Devlet okullarında görev yapan bazı katılımcılar ise bu tür anlaşmaların öğretmenler arasındaki eşitliği bozarak örgütsel adalet algısını zedeleyebileceğinden endişe duymuş ve öğretmenlerin kuralları zorlamaya ihtiyaç duymayacakları sistemler kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdi. Buna karşılık, aynı sektördeki bazı katılımcılar da öğretmenlerin daha verimli çalışmasını sağlamak amacıyla belirli ölçüde mevzuatın dışına çıkma riskini göze aldıklarını dile getirmişti. Bu bağlamda, öğretmenlere özel düzenlemelerin nasıl şekillendiğini belirleyen en önemli faktörün yöneticinin yönetim anlayışı olduğu ve araştırmamda ele aldığım değişkenlerden (sektör, cinsiyet, branş, okul düzeyi) herhangi biri ile katılımcıların kişiye özel anlaşmalara bakış açısı arasında net bir ilişki bulunmadığı kanaatine varmıştım. Bununla birlikte, katılımcıların anlayışları arasında kapsam açısından hiyerarşik bir yapı bulunduğunu da söyleyebilirim. Bu hiyerarşik yapı içinde tüm katılımcılar, öğretmenlerle kişiye özel anlaşmalar yapmanın, belirli sorunlara yol açmadığı sürece, öğretmen motivasyonunu artırmak için kabul edilebilir olduğunu düşünmekteydi. Ancak bu ortak görüşün ötesinde, kişiye özel anlaşmalara yaklaşımları farklılık göstermekteydi. Örneğin, “Kilit becerilere sahip öğretmenleri çalıştırabilmek için gerekli bir uygulama” anlayışına sahip katılımcılar, aynı zamanda “Belirli bazı sorunlara neden olmayacaksa, öğretmen motivasyonu için kabul edilebilir bir uygulama” ve “Sorun çıkabilen konularda okulda oturttuğum sistemlere tercih etmeyeceğim bir uygulama” anlayışlarını da benimser görünmekteydi. Buna karşın, “Sorun çıkabilen konularda okulda oturttuğum sistemlere tercih etmeyeceğim bir uygulama” anlayışına sahip katılımcılar yalnızca “Belirli bazı sorunlara neden olmayacaksa, öğretmen motivasyonu için kabul edilebilir bir uygulama” anlayışını paylaşıyorlardı.

Belirli bazı sorunlara neden olmayacaksa, öğretmen motivasyonu için kabul edilebilir bir uygulama

Bu anlayışa sahip okul müdürleri, öğretmenlerle yaptıkları kişiye özel anlaşmaları belirli koşullar sağlandığında kabul edilebilir bulmaktaydı. Temel koşul, bu tür anlaşmaların müdürün önem verdiği bazı sorunlara yol açmaması ve öğretmenin motivasyonunu artırarak öğrencilerine daha faydalı olmasını sağlamasıydı. Ancak, müdürlerin bu tür anlaşmalara istekli olma düzeyleri de farklılık göstermekteydi. Ayrıca, anlaşmaların sakıncalı bulunmaması için dikkate alınan hususlar da farklılık göstermekteydi. Şöyle ki (1) devlet okullarında görev yapan bazı müdürler bu anlaşmaların yasal mevzuata aykırı

olmamasını, (2) özel okullarda çalışan bazı müdürler okulun kurucularınca belirlenen politikalara ters düşmemesini ve (3) her iki sektörden bazı müdürler ise öğretmenler arasında örgütsel adalet algısının zarar görmemesini gerekli görmekteydi.

Sorun çıkabilen konularda okulda oturttuğum sistemlere tercih etmeyeceğim bir uygulama

Bu anlayışa sahip bazı katılımcı müdürler, öğretmenlere yönelik bireysel düzenlemelerin diğer öğretmenler arasında örgütsel adalet algısını zedeleyebileceğinden endişe duymaktaydı. Bu nedenle, özellikle çatışmaya yol açabilecek konularda tüm öğretmenler için geçerli, esnetilemez kurallar oluşturmayı tercih etmekteydi.

Bazı durumlarda öğretmenlerin hak ettikleri bir uygulama

Bu anlayışa sahip bazı katılımcılar, eşitlik ve adalet kavramlarını net bir şekilde ayırt ederek adaleti ön planda tuttuklarını belirtmişlerdi. Bu katılımcılar, öğretmenlerle yapılan kişiye özel anlaşmaları okulda adaletin sağlanmasına hizmet eden bir araç olarak görmekteydi.

Bazı riskleri olsa bile motivasyonun artırılması ve engellerin kaldırılması için gerekli bir uygulama

Bu anlayışa sahip katılımcılar, öğretmenlerle yapılan kişiye özel anlaşmaların belirli riskler (örneğin, yazılı kuralları esnetmede aşırıya kaçma ya da diğer öğretmenleri öfkeliendirmeye gibi) taşıyabileceğini kabul etmekle birlikte, yine de bu tür düzenlemeleri öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmak ve motivasyonlarını artırmak için gerekli görmekteydi.

Kilit becerilere sahip öğretmenleri çalıştırabilmek için gerekli bir uygulama

Bu anlayışa sahip katılımcılara göre, okulda kritik bir beceriye sahip olan ve bu becerileriyle benzersiz bir katkı sunabilecek öğretmenlere, talep ettikleri özel düzenlemelerin sağlanması gerekmektedir. Bu katılımcılar için, böyle öğretmenlerin taleplerini kabul etmek okulun başarısı açısından önem taşımaktadır. Diğer taraftan, bu anlayışa sahip katılımcılar aynı zamanda “Belirli bazı sorunlara neden olmayacaksa, öğretmen motivasyonu için kabul edilebilir bir uygulama” anlayışını da benimsemekteydi. Bu nedenle, yapılan düzenlemelerin makul sınırlar içinde olması gerektiğini düşünmekteydiler. Ayrıca, bu yaklaşımı benimseyen katılımcılar, üst yöneticilerinin kendilerinden yüksek başarı beklediğini hissediyor ve belirli öğretmenlerin mesleki

yetkinliklerinin bu beklentiyi karşılama da kritik bir rol oynadığını ifade ediyorlardı.

Araştırma Önerilerim

Bu kitap bölümünün ilerleyen sayfalarında, eğitim yönetimi bağlamında kişiye özel anlaşmaları araştırma konusu olarak ilgi çekici bulabilecek araştırmacılara bir dizi araştırma önerisi sunmaya çalışacağım. Bu önerilerim, bu araştırma alanının ilk üç araştırması sırasında geliştirdiğim izlenimlere dayanıyor. Önerilerimin bu alanda araştırma gerektiren her hususu kapsadığını iddia edemem ancak yine de konuya ilgi duyan eğitim yönetimi araştırmacılarına fikir verebileceğimi umuyorum.

İlgili alanyazın, kişiye özel anlaşmaların doğru yürütüldüğü takdirde örgüte de dikkate değer avantajlar sağladığını gösteren araştırma sonuçlarını önceki sayfalarda aktarmıştım. Sorun şu ki, bu araştırmalar okul ortamında toplanmış verilere dayanmamaktaydı. Okul ortamında, okul yöneticisi-öğretmen etkileşimi bağlamında kişiye özel anlaşmaların sonuçlarına ilişkin bilimsel bilgimiz oldukça sınırlıdır. Yukarıda bulgularına değindiğim bu alanın ilk üç araştırmasının verileri arasında, katılımcıların bu anlaşmaların örgüte olumlu etkileri olduğuna işaret eden çokça ifade yer almaktaydı. Hatta fenomenografik araştırmamda (Özaslan, 2024a), katılımcı müdürlerin anlayışlarından üçü (“Belirli bazı sorunlara neden olmayacaksa, öğretmen motivasyonu için kabul edilebilir bir uygulama,” “Bazı riskleri olsa bile motivasyonun artırılması ve engellerin kaldırılması için gerekli bir uygulama” ve “Kilit becerilere sahip öğretmenleri çalıştırabilmek için gerekli bir uygulama”) bu anlaşmaların yalnızca öğretmene değil, aynı zamanda okula da olumlu etkilerinin olduğuna işaret etmekteydi. Fakat bu araştırmanın asıl odağı söz konusu yönetim fenomeninin sonuçları değildi ve bu bulgular, yalnızca bir grup okul müdürünün algılarıyla sınırlıydı. Bu sonuçlara doğrudan odaklanan, nitel ve nicel metodolojileri takip eden araştırmalar, eğitim yönetimi bağlamında kişiye özel anlaşmaların sonuçlarına ilişkin gereksinim duyduğumuz bilgi birikimini sağlayacak ve okul yöneticilerinin bu anlaşmalara yönelik olumlu ve sağlıklı bir tutum geliştirmesine katkıda bulunacaktır.

Kişiye özel anlaşmaların sonuçlarını düşündüğümüzde, aklımıza öncelikle olumlu sonuçlar gelir. Ancak, bu anlaşmaların ustalikle yönetilememesi olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilir. Bu olasılıktan hareketle, üzerinde durulması gerektiğini hissettiğim bir diğer araştırma konusu da okul müdürlerinin bu tür araştırmaları yürütürken ihtiyaç duyacakları becerilerin ve müzakere kurallarının belirlenmesidir. Rousseau (2001), bu anlaşmaların nasıl yürütülmesi gerektiğine dair net tavsiyelerde bulunur. Örneğin, diğer çalışanlara açıklanamayacak anlaşmalar yapmamak ya da tutarlı olmanın önemini vurgulamak gibi konulara

dikkat çeker. Bu bağlamda, ben de bu kitap bölümünün başında ele aldığım konuyu siz okuyucularım için daha anlaşılır hale getirmek amacıyla verdiğim örnekte hem öğretmenin hem de okul yöneticisinin karşı karşıya kaldığı açmazları vurgulamaya çalışmışım. Örgütsel adalet algısının zedelenmesinin, örgütsel etkililik üzerinde derin etkiler yaratabildiği okul ortamında, okul yöneticisinin diğer öğretmenlerin adalet algısını zedelemekten bu araştırmaları nasıl yürütebileceğine odaklanan çalışmalar; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin geliştirilmesine değerli katkılar sunabilir.

Okulda kişiye özel anlaşmaların başarıyla sürdürülmesi üzerine düşündüğümde, öncelikle okul müdürlerinin bu süreç boyunca sergilemeleri gereken ustalık aklıma geliyor. Bu tür anlaşmaların müzakeresinde yapılacak hataların okul iklimine olası etkilerini gözümüzün önüne getirecek olursak, müdürlerin tutumuna odaklanma eğilimim anlaşılır bir durum olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan, başlangıçta verdiğim örnekte olduğu gibi, kendini zor bir durumda bulan öğretmenlerin de okul müdürleriyle yaptıkları anlaşmaların müzakeresinde başarılı olabilmeleri için becerilerini geliştirmeleri gerekir. Böylece, verimli çalışmalarını zorlaştıran engelleri aşmaları mümkün olabilir. Bu konu da eğitim yönetimi araştırmacılarının gündemlerine alabilecekleri önemli bir inceleme konusu olarak değerlendirilebilir.

Önceki sayfalarda bulgularına değindiğim, bu alanın ilk araştırmalarında odağın müdür ve öğretmen arasındaki anlaşmalar olduğunu gördünüz. Ne var ki bir eğitim sisteminde kişiye özel anlaşmaların tarafları, müdür ve öğretmenle sınırlı olamaz. Sadece bir iki örnek verecek olursam, okul içerisinde müdür ve okul psikolojik danışmanı ya da müdür yardımcıları arasında veya okul müdürü ile şube müdürleri ya da ilçe milli eğitim müdürü arasında da böylesi anlaşmalar olması doğaldır. Sadece öğretmenlere odaklanmak istiyorsak, bu durumda şunu da hatırlamalıyız ki öğretmenler okul ortamı dışında kalan çalışma ortamlarında, söz gelimi, kitap yazım komisyonlarında, bilim ve sanat merkezlerinde ya da uluslararası projeler de görevler alabilirler. Bu tür görevler, öğretmenlerin okul ortamından farklı gereksinimler geliştirmesine ve bu gereksinimlere özel düzenlemelere ihtiyaç duymasına neden olabilir. Öğretmenlerin yöneticileriyle aralarında geçen kişiye özel anlaşmaları sadece okul ortamıyla sınırlı görmek, bu konu alanındaki araştırma olasılıklarının tüm ranjını gözden kaçırmamıza neden olacaktır. Yukarıda birkaç örneğini verdiğim, eğitim sistemimizde kişiye özel anlaşmaların farklı taraflarının ve farklı çalışma ortamlarının konu edildiği araştırmalar, eğitim yönetimi bağlamında kişiye özel anlaşmalara ilişkin alanyazının derinliğini arttıracaktır.

Yukarıda değinmiş olduğum anlaşma tarafları arasındaki etkileşimlerin niteliğinin, belirli bir bağlamda değişeceğini hatırlamamız gerekir. Bu bağlam,

okulun kamuya ya da özel sermayeye ait olmasına göre şekillenen okul türü bağlamıdır. Yukarıda bulgularına değindiğim üç araştırmada devlet okullarının yanı sıra, özel okullardan da katılımcılara yer vermiştik. Bu, katılımcıların fark alanlarını belirlerken, özellikle dikkat ettiğim bir detaydı. Ast ve üst arasındaki müzakereler, özü itibarıyla güç etkileşimleriyle şekillenir. Araştırma deneyimlerime dayanarak rahatlıkla söyleyebilirim ki ülkemizde, devlet ve özel okullarda yaşanan müdür-öğretmen arasındaki güç etkileşimleri birbirinden şaşırtıcı derecede farklıdır. Bu farkın, bir eğitim sisteminin iki boyutu arasındaki farktan ziyade, neredeyse iki farklı ülkenin eğitim sistemleri arasındaki fark kadar büyük olduğunu düşünüyorum. Elbette, böylesine büyük bir farkın varlığını da doğru bulmuyorum. Bu düşüncemi anlaşılır kılmak için katılımcılarımla yaptığım görüşmelerde tesadüf ettiğim fakat araştırmalarımın bulgularında yer vermediğim bir iki uç örnek vermem yerinde olur. Örneğin, bir devlet okulunda çarşamba günleri kendisine nöbet görevi verilmemesini talep eden bir öğretmenin bu talebi okul yönetimi tarafından kabul edilmemiş ve öğretmen, haftalar boyunca her çarşamba günü sağlık raporu alarak okula gelmediğini, okulun müdüründen dinlemişim. Öte yandan şunu da görmüştüm ki –tüm özel okullarda olmasa da– bazı özel okullarda, öğretmenler gün boyunca okuldan ayrılamadıkları gibi ders programlarına ilişkin herhangi bir talepte dahi bulunamamaktadır. Hatta bazı özel okullardaki öğretmenlerden öğle aralarında dinlenmek yerine öğrencilerin sorularını çözmeleri beklenmekte ve bu durum bir hak ihlali olarak değil, okulun eğitim kalitesinin göstergesi olarak görülmektedir.

Bu girişin ardından özel okullarla ilgili bir önerime geçebilirim. Kişiye özel anlaşmalar kapsamında yer alan ücretlendirme konulu sözleşmeler, eğitim sistemimizin bu iki boyutu arasında net farklar gösteren anlaşma türlerinden biridir. Devlet okullarında yöneticilerin öğretmen maaşları üzerinde belirleyici olmaları söz konusu değilken, bazı özel okullarda bir öğretmenin, bir diğerine kıyasla iki kat daha yüksek maaş alabilmesi, sektör farkının kişiye özel anlaşmalarda ne denli önemli olduğuna dikkat çeken bir örnek olarak verilebilir. Bu durumda, bu yönetim fenomenini araştırma gündemlerine alacak eğitim yönetimi araştırmacıları, her iki sektörden de katılımcılara yer vermeyi ihmal etmemelidir.

Özel okullar üzerinden devam edecek olursak, Boyacı'nın (2024) bulguları arasında dikkat çeken ve kendisinin de araştırma önerileri arasında yer verdiği konulardan biri, özel okullardaki öğretmenlerle işe alım sürecinde yapılan (*ex ante*) kişiye özel anlaşmaların araştırmalara konu edilmesidir. Bu durum, oldukça ilgi çekici bulgular sağlayabilir. Eğitim yönetimi alanında, devlet okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla yapılan araştırmaların oranı, özel okullara kıyasla çok daha fazladır. Ancak, özel okulların ve bu okullarda çalışan

öğretmenlerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Özel okullar, öğretim kadrolarında özellikle bazı branşlarda yüksek beceri düzeylerine ulaşmış öğretmenlere yer vermek için, bu öğretmenlerin taleplerine olumlu yanıt verme gereği duyabilmektedir. Öğretmenlerin özel okullarla görüşme süreçleri ve kendilerine sunulan özel koşullara ilişkin taleplerine ilişkin araştırma bulguları, bu konuda düzenleyici bir mevzuat geliştirilmesi bakımından da önemli bir kaynak olabilir.

Araştırma önerilerimi, benimsediğim araştırma metodolojisine ilişkin bir öneriyle tamamlamak isterim. Yukarıda bulgularına değindiğim bu alanın ilk üç araştırmasında nitel metodolojinin takip edildiğini gördünüz. Kişiyeye özel anlaşmalarla ilgili yurt dışında yapılan işletme yönetimi alanındaki araştırmaların tamamına yakınında nicel metodolojinin benimsendiği ve ilişkisel desenlerin bu alanyazına hâkim olduğu görülmektedir. Bir nitel araştırmacı olarak, nitel metodolojiyi tercih eden araştırmacılara birkaç öneri sunabileceğimi düşünüyorum.

Okul müdürü ve öğretmen arasındaki kişiyeye özel anlaşmanın müzakere süreci ve bu sürecin sonunda anlaşmanın yapılabilmesi ya da yapılamaması, elbette her iki taraf üzerinde de duygusal etkiler yaratır. Bu sürecin, taraflarca nasıl deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını ortaya koymaya çalışan fenomenolojik çalışmalar, ilgili alanyazının derinliğini artıracaktır. Öğretmenlik ya da okul yöneticiliği deneyimine sahip araştırmacıların, kendilerini bir katılımcı olarak sürece dahil edecekleri hüristik araştırmalar da bu az bilinen desenin ilgili araştırma alanına uygulanmasının ufuk açıcı örneklerini sunabilir.

Bulgularına değindiğim araştırmalardan ikisi, fenomenografi desenindeydi. Bu desen, bir fenomenin kaç farklı şekilde deneyimlenebileceğini ortaya koymaya yöneliktir (desene ilişkin daha detaylı bir okuma için bkz. Özaslan, 2024b). Kişiyeye özel anlaşmaların taraflarının yalnızca müdürler ve öğretmenlerden ibaret olmadığını yukarıda belirtmişim. Bu anlaşmalarda taraf olarak yer alabilecek ilçe millî eğitim müdürleri, rehberlik ve araştırma merkezlerinin personeli, kitap yazım komisyonlarının üyeleri gibi diğer eğitimcilerin, söz konusu fenomene ilişkin deneyimlerini, anlayışlarını kapsamlı bir şekilde inceleyen fenomenografik araştırmalar, bu yönetim fenomeninin okul dışındaki tezahürlerine dair bilgi birikimimizin temelini oluşturabilir.

Başlangıçta verdiğim örneği hatırlayacak olursak, müdür hanımın hem zor durumdaki meslektaşına anlayışını, desteğini hissettirebilmesi hem de bu başarılı öğretmeninden okulunun başarısı için istifadeye devam edebilmesi için diğer öğretmenlerin de anlayışla karşılayabilecekleri bir düzenleme oluşturma sürecini ustalıkla yürütebilmesi ve bu ustalığı da eğitim-öğretim yılı boyunca defalarca sergileyebilmesi gerekir. Bu süreçte sadece bir kez tökezlemesi ise düzenlemeye

ihhtiyaç duyan öğretmeni ya da diğer öğretmenleri ve belki de hepsini birden kaybetmesine neden olabilir. Bu kitap bölümünü bitirirken vurgulamak isterim ki, eğitim yöneticilerine, bazen bu kadar, bazen bundan da büyük riskler içerebilen bu tür anlaşmalarda ihtiyaç duyacakları bilgi birikimini sunarak, onların bu zor görevini kolaylaştırmak, biz eğitim yönetimi araştırmacılarının birçok sorumluluğu arasında yer almalıdır.

Kaynaklar

- Anand, S., Vidyarthi, P.R., Liden, R.C., & Rousseau, D.M. (2010). Good citizens in poor-quality relationships: Idiosyncratic deals as a substitute for relationship quality. *Academy of Management Journal*, 53, 970-988. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.54533176>
- Bal, M., & Rousseau, D.M. (2016). Introduction to idiosyncratic deals between employees and organizations: Conceptual issues, applications, and the role of co-workers. In M. Bal and D. M. Rousseau (Eds.), *Idiosyncratic deals between employees and organizations: Conceptual issues, applications, and the role of co-workers* (pp. 1-8). Routledge.
- Bal, P.M., & Boehm, S.A. (2019). How do i-deals influence client satisfaction? The role of exhaustion, collective commitment, and age diversity, *Journal of Management*, 45(4), 1461-1487. <https://doi.org/10.1177/0149206317710722>
- Bal, P.M., de Jong, S.B., Jansen, P.G., & Bakker, A.B. (2012). Motivating employees to work beyond retirement: A multi-level study of the role of i-deals and unit climate. *Journal of Management Studies*, 49(2), 306-331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2011.01026.x>
- Boyacı, G., & Özasan G. (2024). Teachers' conceptions of idiosyncratic deals they made with their principals. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 6(2), 699-716. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.103>
- Boyacı, G. (2024). *Öğretmenlerin okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri kişiye özgü anlaşmalara ilişkin anlayışlarına yönelik fenomenografik bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, A.S., & Van der Heijden, B.I. (2018). Reciprocity matters: Idiosyncratic deals to shape the psychological contract and foster employee engagement in times of austerity. *Human Resource Development Quarterly*, 29(4), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.21327>
- Greenberg, J., Roberge, M., Ho, V.T., & Rousseau, D.M. (2004). Fairness in idiosyncratic work arrangements: Justice as an i-deal. *Research in Personnel and Human Resources Management*. 23. 1-34. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-7301\(04\)23001-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-7301(04)23001-8)
- Guerrero, S., & Jeanblanc, H. (2017). Networking and development idiosyncratic deals. *Career Development International*, 22(7), 816-828. <https://doi.org/10.1108/cdi-01-2017-0017>
- Hattori, Y., Hoang, M.H., & Bich, H.T. (2021). Investigating the effect of idiosyncratic deals in Asian countries: A cross cultural analysis in

- Singapore, Thailand and Japan. *International Journal of Cross Cultural Management*, 21(2), 373-393. <https://doi.org/10.1177/1470595821102427>
- Heras, M.L., Heijden, B.V., Jong, J.P., & Rofcanin, Y. (2017). "Handle with care": The mediating role of schedule i-deals in the relationship between supervisors' own caregiving responsibilities and employee outcomes. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 335-349. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12160>
- Ho, V.T., & Tekleab, A. (2016). A model of idiosyncratic deal-making and attitudinal outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 642-656. <https://doi.org/10.1108/JMP-12-2014-0369>
- Hornung, S., Glaser, J., & Rousseau, D.M., (2018) Idiosyncratic deals at work: A research summary. In P. Sachse (Ed.), *Psychology of Everyday Activity*, 11(1), (pp. 36-46). Innsbruck University Press.
- Hornung, S., Rousseau, D.M., Glaser, J., Angerer, P., & Weigl, M. (2011). Employee-oriented leadership and quality of working life: Mediating roles of idiosyncratic deals. *Psychological Reports*, 108, 59 - 74. <https://doi.org/10.2466/07.13.14.21.PR0.108.1.59-74>
- Hornung, S., Rousseau, D.M., & Glaser, J. (2008). Creating flexible work arrangements through idiosyncratic deals. *The Journal of applied psychology*, 93(3), 655-64. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.655>
- Hornung, S., Rousseau, D.M., & Glaser, J. (2009). Why supervisors make idiosyncratic deals: antecedents and outcomes of i-deals from a managerial perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 738-764. <https://doi.org/10.1108/02683940910996770>
- Hornung, S., Rousseau, D.M., Glaser, J., Angerer, P., & Weigl, M. (2010). Beyond top-down and bottom-up work redesign: Customizing job content through idiosyncratic deals. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2), 187-215. <https://doi.org/10.1108/dlo.2010.08124fad.001>
- Hornung, S., Rousseau, D.M., Weigl, M., Müller, A., & Glaser, J. (2014). Redesigning work through idiosyncratic deals. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(4), 608-626. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.740171>
- Huang, Y., & Hu, Y. (2021). A moderated mediating model of perceived overqualification and task i-deals - roles of prove goal orientation and climate for inclusion. *Chinese Management Studies*. 16(2), 382-396. <https://doi.org/10.1108/CMS-10-2020-0453>
- Jonsson, R., Hasselgren, C., Dellve, L., Seldén, D., Larsson, D., & Stattin, M. (2021). Matching the pieces: The presence of idiosyncratic deals and their

- impact on retirement preferences among older workers. *Work, Aging and Retirement*, 7(3), 240-255. <https://doi.org/10.1093/workar/waab003>
- Kimwolo, A., & Cheruiyot, T.K. (2020). Intrinsically motivating idiosyncratic deals and innovative work behaviour. *International Journal of Innovation Science*. 11(1), 31-47. <https://doi.org/10.1108/IJIS-05-2017-0038>
- Kong, D.T., Ho, V.T., & Garg, S. (2018). Employee and coworker idiosyncratic deals: Implications for emotional exhaustion and deviant behaviors. *Journal of Business Ethics*, 164, 593-609. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-4033-9>
- Laulié, L., Tekleab, A., & Lee, J. (2019). Why grant i-deals? Supervisors' prior i-deals, exchange ideology, and justice sensitivity. *Journal of Business and Psychology*, 36, 17-31. <https://doi.org/10.1007/s10869-019-09670-7>
- Lee, C., & Hui, C.K. (2011). Antecedents and consequences of idiosyncratic deals: A frame of resource exchange. *Frontiers of Business Research in China*, 5(3), 380-401. <https://doi.org/10.1007/s11782-011-0136-1>
- Ng, T.W., & Feldman, D.C. (2015). Idiosyncratic deals and voice behavior. *Journal of Management*, 41(3), 893-928. <https://doi.org/10.1177/0149206312457824>
- Ng, T.W., & Lucianetti, L. (2016). Goal striving, idiosyncratic deals, and job behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 37(1), 4-60. <https://doi.org/10.1002/job.2023>
- Oostrom, J.K., Pennings, M., & Bal, P.M. (2016). How do idiosyncratic deals contribute to the employability of older workers. *Career Development International*, 21(2), 176-192. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2015-0112>
- Özaslan, G. (2023). Principals' views on the factors facilitating idiosyncratic deals they make with teachers. *The Journal of Buca Faculty of Education*, (58), 2345-2364.
- Özaslan, G. (2024a). A phenomenographic analysis of school principals' understandings of teachers' idiosyncratic deals. *Qualitative Inquiry in Education: Theory & Practice*, 2(2), 97-113. <https://doi.org/10.59455/qietp.31>
- Özaslan, G. (2024b). Possible contributions of phenomenography design to the discipline of educational administration. In G. Özaslan (Ed.), *International research in the field of educational administration-I* (pp. 31-51). Eğitim Yayınevi.
- Rao, B., & Kunja, S.R. (2019). Relationship between leader's empathic disposition and authorization of idiosyncratic deals. *Journal of Indian Business Research*, 11(4), 370-387. <https://doi.org/10.1108/JIBR-09-2018-0253>

- Rosen, C.C., Slater, D., & Chang, C.H. (2013). Let's make a deal: Development and validation of the ex post ideals scale. *Journal of Management*, 39(3), 709-742 <https://doi.org/10.1177/0149206310394865>
- Rousseau, D.M. (2001). The idiosyncratic deal: Flexibility versus fairness. *Organizational Dynamics*, 29(4), 260-273.
- Rousseau, D. M., & Kim, T. (2004). Idiosyncratic deals: How negotiating their own employment conditions affects workers' relationships with an employer. Unpublished manuscript, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.2822&rep=rep1&type=pdf>
- Rousseau, D.M., Ho, V.T., & Greenberg, J. (2006). I-deals: Idiosyncratic terms in employment relationships. *Academy of Management Review*, 31(4), 977-994. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527470>
- Rousseau, D.M., Hornung, S., & Kim, T.G. (2009). Idiosyncratic deals: Testing propositions on timing, content, and the employment relationship. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.004>
- Rousseau, D.M., Tomprou, M., & Simosi, M. (2016). Negotiating flexible and fair idiosyncratic deals (i-deals). *Organizational Dynamics*, 45(3), 185-196. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.004>
- Tang, Y., & Hornung, S. (2015). Work-family enrichment through I-Deals: Evidence from Chinese employees. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 940-954. <https://doi.org/10.1108/JMP-02-2013-0064>.
- Tuan, L. T. (2017) Administrative error control: The role of value-based HR practices, i-deals, and organizational politics. *International Public Management Journal*, 20(4), 648-674, <https://doi.org/10.1080/10967494.2016.1269858>
- Villajos, E., Tordera, N., & Peiró, J.M. (2019). Human resource practices, eudaimonic well-being, and creative performance: The mediating role of idiosyncratic deals for sustainable human resource management. *Sustainability*, 11, 6933; <https://doi.org/10.3390/su11246933>
- Wang, L., & Long, L.R. (2018). Idiosyncratic deals and taking charge: The roles of psychological empowerment and organizational tenure. *Social Behavior and Personality*. 46(9), 1437- 1448. <https://doi.org/10.2224/sbp.7084>
- Wang, S., Liu, Yi., & Shalley, C. E. (2018). Idiosyncratic deals and employee creativity: The mediating role of creative self-efficacy. *Human Resource Management* 57(6), 1443-1453. <https://doi.org/10.1002/hrm.21917>
- Zhang, X., & Wu, W. (2019). How Do I-Deals Benefit to the Organization? The Role of Perceived Organizational Support and Work Engagement.

Proceedings of the 5th Annual International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development (SSCHD 2019).
<https://doi.org/10.2991/sschd-19.2019.83>

Bölüm 3

Hasan Ali Yücel'in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi¹

İhsan TOPCU², Abdullah Cem ÖZYALÇIN³

Giriş

Eğitim, toplumdaki düşünürlerin üzerinde önemle durduğu ve toplumun geleceğini güçlü temeller üzerine inşa etmek için, tüm kesimler tarafından yoğun biçimde çaba gösterilen bir alan olarak görülmektedir (Çam, 2018, 43). Modern Türk eğitim tarihinin gelişmesinde gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet döneminde pek çok farklı figürün önemli çalışmaları olduğu bilinmektedir. Kuşkusuz ki Cumhuriyet döneminin en etkili, başarılı, en çok konuşulan, tartışılan, akademik çalışmalara konu olan ismi Hasan Ali Yücel olmuştur. Bir eğitimci ve bakan olarak Yücel'in bu derece ses getirmesinin arkasında Köy Enstitüleri projesi olmakla birlikte, onun bir şair, bir yazar, entelektüel ve nihayetinde bir insan olarak kişiliğinin de önemli etkileri olduğunu kabul etmek gerekir. Bakanlığı döneminde yaptıkları elbette önemli çalışmaları arasında yer almaktadır. Ancak Hasan Ali Yücel'in eğitime katkılarını ve Türk eğitim tarihindeki yerini sadece bakanlık sürecindeki çalışmalarla sınırlandırmak doğru olmaz, zira büyük ölçüde eksik kalır.

Hasan Ali Yücel, Türk eğitim tarihi için son derece önemli bir kişiliktir. Yedi yıl yedi aydan fazla süre Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Yücel, Cumhuriyet döneminde eğitimle ilgili en önemli yeniliklerin öncüsü olarak anılmaktadır. Hasan Ali Yücel yenilikçi bir bakış açısıyla hareket ederek Türkiye'de eğitim reformlarını yapmıştır. Köy enstitülerinin kurulması projesi yanı sıra, dünya klasikleri olarak kabul edilen eserlerin Türkçeye çevirisi de

¹ Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında, ikinci yazarın Tezsiz Yüksek lisans proje çalışmasının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesiyle üretilmiştir

² Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas
E-posta: ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr, ORCID:0000-0002-6712-323

³ Öğretmen, MEB, Sivas, E-posta, ORCID:0009-0009-3431-794X

Yücel'in önemli projeleri arasında yer alır. Yükseköğretim ile ilgili yenilikçi çalışmaları, eğitim sorunlarının çözülmesi için düzenlenen organizasyonlar Hasan Ali Yücel'in eğitim tarihindeki yeri ve önemini oluşturan hususlar arasındadır. Hasan Ali Yücel öğretmen, çevirmen, yazar, şair, müfettiş, bakan gibi farklı kimlikleriyle farklı görevleri yerine getirmiş ve modern Türk eğitim sisteminin oluşmasına önemli katkılarda bulunmuştur.

Bilindiği gibi, modern Türk eğitim sistemini oluşturma çabaları Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde başlatılmıştı. Osmanlı son döneminde, eğitimde modernleşmeyle ilgili önemli adımlar atılmış ve kayda değer bir eğitim mirası Cumhuriyet dönemine aktarılmış olsa da, bunların birçok önemli etkene bağlı olarak yetersiz kaldığı da kabul edilmektedir. Kurtuluş savaşının kazanılması sonrasında ve Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitimde de çok etkili kararlar alınmış ve önemli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bir hususu burada belirtmek gerekir ki modern Türk eğitim sistemini oluşturma süreci Cumhuriyet öncesi dönemde başlatılmıştır ve bu yönüyle bir bütünsellik arz eder. Bununla birlikte öğretim birliğinin sağlanması, harf devrimi gibi en etkili kararlar ve düzenlemeler Cumhuriyetin kurulmasıyla yapılabildiği için, Cumhuriyet dönemi, Türkiye'de eğitim çalışmalarının daha sistemli hale gelmeye başladığı dönem olarak kabul edilmektedir (Ergün, 2008, 321). Unutmamak gerekir ki bu reformların entelektüel tartışmaları ve yeterli olgunluğa erişme süreçleri çok daha öncesinde, Osmanlı son döneminde başlamış ve yapılmıştır.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitimin belirli bir seviyeye ulaşması için yoğun çalışmalar yürütülmüştür. Türkiye'de modern eğitim sisteminin oluşması ve gelişmesinde pek çok farklı kişinin katkıları bulunmaktadır. Bunlar arasından öne çıkanlardan birisi de Hasan Ali Yücel'dir. Sadece kendi dönemi için değil kendisinden sonraki dönem için de faydalı girişimler yürütmesi sebebiyle Hasan Ali Yücel'in Türk eğitim tarihindeki önemli kişiliklerden bir tanesi olduğu kabul edilmektedir. 1938 yılının sonlarından 1946 yılının ortalarına kadar Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Hasan Ali Yücel, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde 7 yıl 7 aylık süreyle en uzun süre Milli Eğitim Bakanı görevini üstlenen kişi konumundadır (Kuşçi, 2021, 209). Hasan Ali Yücel döneminde Türkiye'de eğitim açısından hızlı ve güçlü bir ilerleme için çalışmalar yürütülmüştür. Hasan Ali Yücel'in sahip olduğu vizyon Türkiye'de modern eğitim sisteminin gelişmesine önemli katkılar sunmuştur.

Cumhuriyet döneminde Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı dönem için parlak dönem nitelendirmesi yapılabılır ve Cumhuriyet tarihinde olumlu gelişmelerle öne çıkan bir dönem şeklinde değerlendirilir. Zira Yücel'in hayatı ve düşünceleri Milli Eğitim Bakanı olarak onun faaliyetlerini önemli

ölçüde etkileyen bir yapıdadır. Hasan Ali Yücel'in Türk eğitim sistemine katkılarını ele alan bu bölümde tarihi bir perspektif ortaya koyulması amaçlanmıştır. Böylece Hasan Ali Yücel'in aldığı eğitimden savunduğu görüşlere kadar pek çok unsurun Türk eğitim politikaları üzerindeki etkilerine bu bölümde yer verilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı dönemin yanı sıra ilerleyen dönemlerdeki yansımaların da üzerinde durulmuştur.

Türk eğitim tarihinde dünyaca ünlü klasik eserlerin çevirisinin yapılması, Üniversiteler Kanunu'nun çıkartılması, devlet konservatuvarının kurulması gibi önemli gelişmelerde bakan olarak Hasan Ali Yücel'in öncü roller üstlendiği bilinmektedir. Hasan Ali Yücel tarafından yürütülen bu ve benzer çalışmaların Türk eğitim sistemine yönelik önemli etkileri olmuştur.

Her şeyden önce Yücel'in kişiliğinin Türk eğitim sistemine yönelik etkilerini değerlendirmeye geçmeden önce eğitim hayatından çalışma hayatına kadar onun yaşamına bütünsel olarak bakmak faydalı olacaktır. Böylece Hasan Ali Yücel'in benimsediği görüşlerin eğitim sistemine yönelik etkilerinin neler olabileceği daha iyi ortaya koyulabilecektir. Örneğin Türk Dil Kurumu bünyesinde görev yapmış olması onun klasik eserlerin çevrilmesine ilişkin düşüncelerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Türkiye'de Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmasının ardından eğitim sisteminin farklı bir döneme girdiği kabul edilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu bölümde Hasan Ali Yücel dönemi öncesi ve sonrası Türk eğitim sistemi hakkında karşılaştırmalar yapılmıştır. Toplum geneline ilgilendiren bir alanda içinde bulunulan dönemden uzun süre önce yaşamış tarihi bir kişiliğin etkilerinin araştırılması, dönemler arasında kıyaslama yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu noktadan hareketle Türk eğitim tarihinde Hasan Ali Yücel dönemi ve sonrasının öncesine göre hangi yönleriyle farklılıklar sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dönemsel şartlar da dikkate alınarak o dönemin eğitim sistemine dair kapsamlı bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Hasan Ali Yücel, eğitilmiş, entelektüel ve aydın bir kişidir. Bu kişiliğinin Milli Eğitim Bakanı olarak görev yaptığı döneme doğrudan yansımaları görülür. Eğitim, bir toplum için en önemli konudur ve toplumun tüm taraflarını ilgilendirmektedir. Hem bugünü hem de geleceği belirleyen nitelikte olması, eğitimle ilgili süreçleri önemli hale getirmektedir. Bunun farkında olan bir aydın olarak Yücel de bakanlığı süresince tüm bunları dikkate alarak ve gecesini gündüzüne katar bir şekilde çalışmalarını sürdürmüştür.

Hayatı

Hasan Ali Yücel, 17 Aralık 1897 tarihinde İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Hasan Ali Yücel'in babası Ali Rıza Bey, annesi ise Neyire Hanım'dır. Hasan Ali Yücel baba tarafından Giresun Görele, anne tarafından ise Tekirdağlıdır. Japonya seferinden dönen Ertuğrul Firkateyninin kaptanı, Hasan Ali Yücel'in dedesidir. Hasan Ali Yücel ailede tek çocuk olarak büyümüştür (Kaynak).

Eğitim hayatına erken yaşta başlayan Hasan Ali Yücel, dört yaşından itibaren okula gitmiştir. Yolgeçen Mektebi'ne yazılmasıyla birlikte eğitimine başlayan Hasan Ali Yücel, altı yaşına geldiğinde ise Taş Mektebe yazılmıştır. Dokuz yaşında Mekteb-i Osmani okuluna başlayan Hasan Ali Yücel, bu okulu tamamladıktan sonra 14 yaşında Vefa İdadisine yazılmıştır. Bu okuldaki eğitimi başarıyla devam eden Hasan Ali Yücel, okulun son sınıfındayken Birinci Dünya Savaşı nedeniyle askere gitmek durumunda kalmıştır. 3,5 yıl devam eden askerlikten sonra kendisi ile aynı durumda olan öğrencilere tanınan haktan yararlanarak Darülfünun Hukuk Fakültesi'ne kayıt yaptırmıştır (Bulut, 2008, 665-666). Hasan Ali Yücel milli mücadelenin savunucuları arasında yer alan grup içerisinde yer almıştır. Hasan Ali Yücel'in o dönemde aynı zamanda Türk Ocağı tarafından düzenlenen etkinliklere katılım gösterdiği bilinmektedir (Kaman, 2021, 2). Bunlar Hasan Ali Yücel'in gelecekteki görüşlerini etkileyen ve yön veren gelişmeler arasında yer almaktadır.

Hukuk Fakültesini bıraktıktan sonra Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü ve Yüksek Öğretmen okuluna geçiş yapan Hasan Ali Yücel, 30 Haziran 1921'de Edebiyat Fakültesinden mezun olmuştur. Hasan Ali Yücel, Refika Hanım ile evlenmiştir ve bu evlilikten üç çocuğu olmuştur. Öğretmen olarak atanamayan Hasan Ali Yücel, Tasvir-i Efkâr ve İfham gazetelerinde yazılar yazmaya başlamıştır.

Önal (2007, 64), Hasan Ali Yücel'in hayatının ilk dönemlerinde yaşanan önemli gelişmeleri aşağıdaki cümlelerle özetlemektedir:

Hasan Ali Yücel, 1922'den itibaren öğretmenlik mesleğinde hayatını kazanmaya başladı. İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda ilk defa Türkçe ve Edebiyat öğretmenliği yaptı. Bir yıl sonra İstanbul'a gelerek Darülfünun Coğrafya ve Tarih Müzeleri'nde çalıştı. 1924'te Kuleli Askerî Lisesi'nde Edebiyat, Felsefe ve Sosyoloji öğretmenliği görevlerinde bulundu; sonra iki yıl süre için Galatasaray Lisesi'ne nakledildi. 1926-1929 yıllarında Hayat Mecmuasında şiirlerini ve nesirlerini yayınladı. Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey'in yardımıyla 19 Ocak 1927 tarihinde İstanbul Maarif Eminliği Bölgesi'ne Bakanlık Müfettişi olarak atandı. 1930 yılında Fransa eğitim teşkilatını yerinde inceleme görevi ile Paris'e gönderildi, 1930 yılı sonunda yurda döndü.

Hasan Ali Yücel, eğitimci bir kişiliktir. Bu nedenle Yücel'in edebiyat ve sanat ile olan ilgisinde eğitimci kişiliğinin yansımaları görülmektedir. Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasının ardından 1932 yılında Bu cemiyetin Etimoloji Kolu Başkanlığı görevine getirilmiştir. Sonraki dönemde ise Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü görevine getirilen Hasan Ali Yücel, 1938-1946 yıllarında Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) olarak görev yapmıştır. Daha sonrasında çeşitli gazetelere yazılar yazan Yücel, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Müşavirliği görevine getirilmiştir (Özen, 2012, 2523).

Yücel, 64 yıllık yaşamına çok önemli projeler yerleştirmeyi başaran bir isimdir. Ömrü boyunca öğretmen, çevirmen, yazar, şair, bürokrat (maarif müfettişliği), milletvekili (İzmir milletvekili), bakan (Milli Eğitim Bakanı), Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü gibi alanlarda görev yapan Yücel'in (Kocabaş, 2021, 4), en öne çıkan projesi bakanlığı dönemindeki Köy Enstitüleriyle ilgili çalışmalarıdır.

Hasan Ali Yücel'in Kişiliği

Hasan Ali Yücel, şiirden denemeye, müzikten mantık ve felsefeye çeşitli alanlarla ilgilenen, bu alanlar arasında gidip gelen, düz yazının en güzel örneklerini üreten bir kültür insanıdır. Batı ve doğu edebiyatlarını, o edebiyatların kaynaklarını ve başyapıtlarını yakından görmüş ve incelemiştir (Acar, 2012, 123). Hasan Ali Yücel'in kişiliğinin çok yönlü olarak açıklayan bu ifadeler aynı zamanda önemli bir sanatsal kişilikten bahsedildiğini göstermesi yönüyle önemli bir yere sahiptir.

Aşağıdaki tabloda Hasan Ali Yücel'in kişiliğine yönelik bilgiler derlenmiştir.

Tablo 1. Hasan Ali Yücel'in eğitimi, hayatı ve kişiliği ile ilgili bilgiler

Özellik	Açıklama
Eğitim	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü
Mesleği	Eğitimci, Yazar, Siyasetçi
Bakanlık Görevi	1938-1946 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanı
Eğitim Alanındaki Katkıları	Köy Enstitüleri'nin kurulması, modern eğitim sisteminin temellerinin atılması
Eğitimde Reformlar	Modern eğitim metotlarının Türkiye'ye kazandırılması
Hizmet Anlayışı	Eğitimde devrimci, halk odaklı ve toplumun tüm kesimlerine hitap eden hizmetler
Eğitim Felsefesi	Eğitimin bireyi ve toplumu dönüştürebilecek en önemli araç olduğuna inanması
Dil ve Edebiyat Çalışmaları	Türkçenin sadeleştirilmesi ve Türk edebiyatının gelişmesi için çalışmaları
Çeviri Çalışmaları	Dante, Goethe, Montaigne, Platon, Shakespeare gibi Batı klasiklerinin Türkçeye kazandırılması
Köy Enstitüleri	Türkiye'nin kırsal kesiminde eğitim seferberliği başlatarak köy enstitülerinin kurulmasına öncülük
Kişilik Özellikleri	Açık fikirli, yenilikçi, kültürlü, vizyoner, halkla iç içe
Politik Görüşleri	Cumhuriyetçi, laik, aydınlanmacı
İdealleri ve Hedefleri	Türkiye'nin modernleşmesi, bilim ve sanatın yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliği

Kaynak: <https://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/hayati/halibiyografi.htm> adresinde yer alan bilgiler kullanılarak yazarlar tarafından derlenerek oluşturulmuştur.

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre Hasan Ali Yücel'in sahip olduğu kişilik özelliklerinin farklı alanlardaki çalışmalara yansımaları söz konusudur. Hasan Ali Yücel'in yenilikçilik, açık fikirlilik, vizyoner ve halkla iç içe olacak şekilde özellikleriyle ön plana çıktığı değerlendirilebilir. Yücel, Türk eğitim tarihinin yanında bilim ve sanat tarihinde iz bırakan bir kişidir. Bu durum Hasan

Ali Yücel'in sahip olduğu kişilik özelliklerinin olumlu yönde seyretmesinin bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Özellikle edebi kişiliği ve eserleri hakkında verilen bilgiler, bunu destekler nitelikte görünmektedir. Hasan Ali Yücel'in kişiliği konusunda farklı kaynaklarda farklı yorumların ve farklı bakış açılarının yer aldığı da bilinmektedir (Önal, 2007, 59).

Hasan Ali Yücel'in Eserleri

Mevlevi bir ailede yetişen ve bu doğrultuda bir aile terbiyesi ile büyüyen Hasan Ali Yücel, bunun yansımalarını eserlerinde göstermiştir. Hasan Ali Yücel'in Mevlevilik kültürü ile büyümesinin etkileri yalnızca eserlerinde değil tüm hayatında gözlenmektedir. Osmanlı Devleti'nin son dönemini yaşadığı olaylarla deneyimleyen Yücel, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarını da deneyimleme şansına sahip olmuş ve bu süreçte önemli görevler üstlenmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı yapması nedeniyle Hasan Ali Yücel'in eğitim ve kültür politikalarına önemli katkıları olmuştur (Arslan, 2012, 297).

Çalışmaları ile dönemine yön veren kişilerden birisi olan Hasan Ali Yücel aynı zamanda eserleri ile Türk tarihinde önemli bir yer edinmiş görünmektedir. Felsefi düşünceden tarih bilimine, eğitim bilimlerinden şiir kitaplarına, anılardan coğrafya, ders kitaplarına kadar bir çok alanda eserler üretmiştir. Tüm bunlara dini konulardaki düşüncelerini ortaya koyan çalışmaları da eklemek gerekir. Ayrıca çeviri kategorisinde yer alan çok sayıda eser Yücel'in öncülüğünde dilimize kazandırılmıştır.

Hasan Ali Yücel tarafından yayımlanan ve öne çıkan eserler aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 2. Hasan Ali Yücel'in Eserleri

Eser Adı	Yayın Yılı	Tür
Felsefe Elifbası	1935	Felsefe
Anadolu Timurlenk'in Başından Geçenler	1933	Tarih
İyi Vatandaş İyi İnsan	1940	Eğitim
Gölgeler	1948	Şiir
Türk Edebiyatına Toplu Bir Bakış	1949	Edebiyat
Geçtiğim Günlerden	1956	Anı
İslamiyette İlk Mezhepler	1940	Din/Tarih
Türkiye Tarih ve Coğrafya Derlemeleri	1936	Tarih/Coğrafya
Edebiyat Tarihimizden	1950	Edebiyat Tarihi
Dante'nin İlahi Komedyası Tercümesi	1940	Çeviri
Goethe'nin Faust Tercümesi	1941	Çeviri
Montaigne'in Denemeler Tercümesi	1943	Çeviri
Platon'un Devlet Tercümesi	1945	Çeviri
Shakespeare'in Hamlet Tercümesi	1944	Çeviri
Hayatım	1961	Anı
İnönü ile Birlikte	1965	Anı

Kaynak: <https://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/edebieserleri/eserleri.htm>

Hasan Ali Yücel tarafından ortaya koyulan tüm bu eserlerin Türk Milli Eğitiminin gelişiminde önemli katkılar sağladığını kabul etmek gerekir. Yücel ile ilgili olarak yapılan akademik ve diğer çalışmalarda, farklı araştırmalarda araştırmacılar tarafından Hasan Ali Yücel'in eserlerinin modern eğitim sistemimizin oluşmasındaki katkılarına dikkat çekilmesi söz konusudur (Özmen, 2015, 3).

Hasan Ali Yücel'in Eğitim Anlayışı

Hasan Ali Yücel, eğitim ve kültürle ilgili sorunlar karşısında aydınlanmacı bakış açısıyla fikirler ortaya koyan bir figür olarak bilinmektedir. Yücel'in anlayışına göre felsefe, sanat ve bilim olmadan gelecekle ilgili hedefler koymak

yetersiz olmaktadır. Yücel'e göre kültür, eğitimden bağımsız bir şekilde ele alınamamakta, eğitim ve kültür birbirinden ayrılmayan iki olgu niteliği taşımaktadır (Erdem, 2008, 124). Bu yaklaşımlar aynı zamanda Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Öğretmen, müfettiş, eğitim bakanı gibi eğitim sisteminin farklı kademelerinde eğitimle ilgili görevler üstlenen Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışında öne çıkan ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kaymak, 2011, 3-5):

- i. **Gerçeği olduğu gibi kabul etmek:** Eğitimle ilgili süreçlerde gerçekçi bir bakış açısıyla hareket etmeyi ifade etmektedir.
- ii. **Bütün ve parça ilişkisini sürekli göz önünde bulundurmak:** Farklı düşünce ve yaklaşımların sorunsuz bir şekilde bir araya gelmesi için bütün ve parça ilişkisinin dikkate alınmasını içerir.
- iii. **Yeni uygulama için öncekini bilmek:** Daha önceki uygulamaları içeriğine hakim olmayla ilgilidir.
- iv. **Başka ülkelerin deneyimlerini bilmek:** Eğitimde daha ileri düzeyde olan ülkelerin deneyimlerinden yararlanmayı ifade etmektedir. Türk eğitim sisteminde farklı ülkelerin deneyimlerine dair farkındalığın yüksek olması gerekliliğini işaret etmektedir.
- v. **Danışarak karar vermek:** Karar alma sürecinde tüm tarafların katılımı sağlanarak en doğru kararın verilmesini kapsar.
- vi. **Sorunu bilimsel bakış açısı ile ele almak:** Bilimden yararlanarak daha etkili bir şekilde problemlerin çözülmesini sağlamakla ilgilidir.
- vii. **Niceliğin yanında niteliğe öncelik vermek:** Eğitim seviyesinin yüksek olabilmesi için niteliğin öncelikli olarak görülmesini içerir.
- viii. **Sorunun siyasal, toplumsal ve kültürel boyutlarını bilmek:** Eğitimi çok yönlü bir şekilde değerlendirmeye almayı ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışında pek çok farklı ilke bir bütün olarak yer almaktadır. Görev yaptığı dönemde köy enstitülerine büyük önem veren Yücel, sık sık köy enstitülerini ziyaret etmiştir. Bu ziyaretler yoluyla Hasan Ali Yücel'in öğrencilerle bir araya gelmeye özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Çalışmaların yerinde yürütülmesi gerektiğine inanan Hasan Ali Yücel, köy enstitülerinin sorunları ve eksiklerini tespit etmenin yanı sıra eğitim gören bireylerin istek ve beklentilerini doğru bir şekilde anlamak adına bu ziyaretleri sık sık yapmaya özen göstermiştir.

Hasan Ali Yücel'in çağdaş eğitim anlayışı ve bu yöndeki çalışmalarının yansımaları, ulusal düzeyde etkili olduğu gibi uluslararası düzeyde de karşılık bulmuştur. Öyle ki 1997 yılında UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından Hasan Ali Yücel'in saygı ile anılması kararı alınmıştır.

Hasan Ali Yücel'in seçkin bir şair olması, alınması gereken bir eğitim, özgürlükçü bir devlet görevlisi olarak nitelendirilmesi ve eğitim anlayışının yenilikçi olması bu kararın alınmasında etkili olmuştur (Şengör, 2001, 1).

Hasan Ali Yücel'in Eğitime Yönelik Çalışmaları

Güçlü bir karaktere sahip olan Hasan Ali Yücel, düşünceleri ve davranışları arasında uyum olan bir kişi olarak görünmektedir. Aynı zamanda dürüst bir birey olarak Hasan Ali Yücel, çalışmalarını da bu özelliğine uygun bir şekilde yürütmüştür (Kılıçoğlu, Yılmaz ve Turan, 2014, 23). Nitekim Hasan Ali Yücel'in eğitime yönelik çalışmalarının kısa ve uzun vadede meydana getirdiği olumlu etkiler göz önüne alındığında bu yöndeki kişilik özelliklerinin varlığı normal karşılanmaktadır. Hasan Ali Yücel'in eğitimci kişiliği, eğitime yönelik çalışmaları açısından önemli bir belirleyici unsur niteliği taşımaktadır.

Hasan Ali Yücel'in eğitime yönelik çalışmaları, Cumhuriyet döneminin en önemli eğitim reformlarının yapıldığı dönem olarak da kabul edilmektedir. Hasan Ali Yücel, Türkiye'de kırsal kesimde yaşayan bireylerin okuma-yazma oranlarının düşük olması nedeniyle köy enstitülerini kurarak bir anlamda okuma yazma seferberliği başlatmıştır. Toplum düzeyinde eğitim ve kalkınma açısından bu çalışmalar son derece değerlidir. Dünya klasikleri arasında yer alan eserlerin Türkçeye çevrilmesi için çalışmalar yürüten Hasan Ali Yücel, Türkiye'de eğitimin gelişmesi için yoğun çaba göstermiştir (Arıkan, 1998, 1). Yücel'in yaptığı çalışmalar ve etkileri onun yaşamından sonraki dönemde çeşitli vasıtalarla ele alınmıştır. Örneğin onun çalışmalarıyla kitaplar yazılmıştır, akademik çalışmalar yapılmıştır. Doğumunun yüzüncü yılında Yücel'in onuruna bir sempozyum düzenlenmiştir. Tüm bu ilgili çalışmalar ve Yücel anısına böyle bir organizasyon düzenlenmesi kendisine duyulan saygının göstergesidir. Söz konusu sempozyumda Hasan Ali Yücel, Doğu ve Batı değerlerini sentezlemeyi başaramış bir aydın olarak nitelendirilmiştir (Gözcü, 2011, 185). Bu da Hasan Ali Yücel'in eğitim çalışmalarının ne kadar büyük bir etki yaptığının göstergesidir.

Eserleri, Hasan Ali Yücel'in eğitime yönelik çalışmalarında değinilmesi gereken hususlardan birisidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen mantık dersleri kitabından yer alan ifadeler ve vurgulanan hususlar, Hasan Ali Yücel'in eğitime yönelik çalışmaları ve vizyonunu anlamada bazı ipuçları vermektedir. Kitabın ön söz kısmından bir kesit aşağıdaki görselde paylaşılmıştır.

Ö N S Ö Z

Bu kitap, bir ders yılında tatiller çıkarıldıktan sonra kalan zaman içinde, ortalama bir besafla 25 ders verileceği tabmin edilerek tertiplenmiştir. Mantık, Lise son sınıflarının Fen ve Edebiyat kollarında haftada birer saat olduğuna göre babisler birer dersin konusu olabilecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Böylece yedi babiste on altı bölüm meydana çıkmıştır. Yazılı vazifeler vermeye ve her bölüme konmuş sorulardan istifade suretiyle müzakereler yapmaya ancak dokuz on ders kalmaktadır ki bu müddet, konusu çok temrin yapmaya muhtaç olan Mantık edrsleri için fazla görülemez sanırım.

Sınıf kitapları, ancak bir yol göstericidir. Dünya klâsik tercümeleleri arasında dersimizin konusunu ilgilendiren kitaplar bulunduğu gibi, bunun dışında da Türkçe felsefe eserleri vardır. Düşünme alışkanlığını kazanmak için büyük düşünürlerle beraber düşünmek, hattâ ruhça beraber yaşamak, yani onları okumak; bilimde ve felsefede ilerlemenin değişmez kaidesidir. Genç dimağların bakikate susamış tecessüsleri, ancak okumak yoluyla doyurulabilir.

Kitap, Felsefe derslerine ait bulunan Müfredat Programı ve henüz yürürlükte olan Felsefe Terimleri esas alınarak yazılmış, Milli Eğitim Bakanlığı da onu bu şekilde kabul etmiştir. Müfredat programının bu kısmı aşağıya olduğu gibi alınmıştır:

M A N T I K

Fen ve Edebiyat Kollarında Birer Saat

- 1 — Mantık nedir? Mantığın konusu, psikoloji ile ilgisi, düşünmenin prensipleri ve bölümleri.
- 2 — Terimler, çeşitleri, işlem, kavram, tanımlama, sınıflama.
- 3 — Önermeler, çeşitleri, önermeler arasındaki ilişkiler.
- 4 — İstidlâl ve çeşitleri.
- 5 — Kıyas, kıyasın şekilleri, kıyasın değeri.
- 6 — Matematikte ispat.
- 7 — Endüksiyon. Olaylardan kanunlara geçişin safhaları: Gözlem, varsayım, deneyim ve varsayımın gerçekleşme yolları. (Gözlem ve deneyimin muhtelif biçimlerde kullanılmış özellikleri ve şekilleri öğretmen tarafından misallerle müspet bilimlere tatbik edilecektir.)

Görsel. Yücel'in Mantık Dersleri Kitabından Bir Kesit, Kaynak: Yücel, 1954, 1.

Hasan Ali Yücel, bilimde ilerleme kaydetmenin ve eğitimin önemini vurgulayarak Türk gençlerinin de bu alanlarda başarı sağlamasını hedeflemiştir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere Hasan Ali Yücel'in eserlerinde bilim, yenilikçilik hususları ön plana çıkmaktadır. Hasan Ali Yücel aynı zamanda ortaya koyduğu eserlerde çağdaş olma, topluma fayda sağlayacak çalışmalar yürütme gibi temalar üzerinde durmuştur. Hasan Ali Yücel eserlerinde yeniliklerin yanı sıra eğitimin çeşitlendirilmesine vurgu yapılmıştır.

Hasan Ali Yücel'in eğitime yönelik önemli çalışmaları Kılıçoğlu, Yılmaz ve Turan (2014, 23) tarafından aşağıdaki ifadelerle özetlenmektedir:

Hasan Ali Yücel bakanlık görevi sırasında, bilim adamları, eğitimciler, yazarlar ve sanatçılarla Birinci Milli Eğitim Kongresi'ni ve eğitim

sorunlarını tartışmak ve çözümler üretmek amacıyla Birinci Türk Yayın Sergisini düzenlemiştir. Ayrıca, dünya klasiklerini Türk vatandaşlarına sunmak için Milli Çeviri Bürosu'nu kurmuştur. Hasan Ali Yücel; dilbilgisi ve alfabe, eski eserler ve müzeler, spor ve beden eğitimi, mesleki ve teknik eğitim alanlarında girişimlerde bulunarak çeşitli sempozyumlar düzenlemiştir. Yücel, daha sonra Türk Ansiklopedisine dönüşen İslam Ansiklopedisini düzenlemek ve yayınlamak için eğitimcileri görevlendirmiş ve eğitim, sanat ve kültürün çeşitli alanlarında dergiler yayınlanmasını kolaylaştırmıştır. Sanatçıları sanata teşvik etmek ve çağdaş müzik, tiyatro, opera, bale gibi eserleri Türk vatandaşlarına tanıtmak amacıyla ilk kez Halk Resim ve Heykel Sergisi'ni düzenlemiştir ve Ankara'da Devlet Konservatuvarının kurulmasına öncülük etmiştir. Hizmeti kapsamında, eğitimin yalın ve temiz olması için Türkçenin standartlaştırılması ve sadeleştirilmesi konusunda çalışmalar yapmıştır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nı yeniden yapılandırmış ve mesleki ve teknik okulların kurulması için girişimlerde bulunmuştur. Hasan Ali Yücel, yükseköğrenime de önem vermiş; onun görev döneminde Yüksek Öğrenim Kanunu çıkarılmış, üniversiteler egemenlik altına alınmış ve yükseköğrenim kurumları özleştirilmiş, üniversiteler ve fakülteler kurulmuştur. Ancak onun asıl ve önemli eseri, kırsal kesimdeki eğitimsiz vatandaşlara eğitim hizmeti vermek, diğer ilçelere öğretmen yetiştirmek ve köylerin yaşam standartlarını iyileştirmek amacıyla kurulan köy enstitüleridir

Gerek görev yaptığı dönem gerekse sonrasında Türk eğitim sistemi için önemli girişimler yürüten Hasan Ali Yücel, Türk eğitim tarihindeki önemli kişiliklerden birisidir. Milli Eğitim Bakanı olarak öncü çalışmalarının yanında Hasan Ali Yücel, edebi kişiliğiyle eserler ortaya koyan ve eserlerde konu olan bir kişilik olarak görünmektedir (Gürçağlar, 2024). Yücel'in yapmış olduğu çalışmalar ve yürüttüğü süreçlerle, Türk eğitim tarihindeki en önemli kişiliklerden birisi olduğunu tespit eden çalışmalardan birisi de Bora (2021) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada “Hasan Ali Yücel, Türkiye'nin kültür tarihinde başlı başına bir fasıl teşkil eden, klasik dünya edebiyatı kanonu çevirisi programının başlatıcısı, yürütücüsüdür. Şiirleri, eğitim alanında incelemeleri olan, yüzlerce deneme yazmış çalışkan bir yazar” (Bora, 2021, 9) olarak değerlendirilmiştir.

Tüm bunlarla birlikte Hasan Ali Yücel, dönüşümcü bir lider olarak kabul edilmektedir. Eğitimle ilgili çalışmalarında belirleyici olan Hasan Ali Yücel'in dönüşümcü liderlik özellikleridir ve bunlar Kılıçoğlu, Yılmaz ve Turan (2014, 27) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Üst düzey hedefler koyma,
- Etkili vizyon,
- Ahlaki ve etik standartlar belirleme,
- Problem çözücü stratejileri üretme,
- Yenilikçilik,
- Fırsat sağlama,
- Farklılıkları kabul etme,
- İlham kaynağı olma,
- Rol model olma,
- Takım ruhunu destekleme,
- Yeni bir bakış açısı sunma şeklindedir.

Görüldüğü üzere Hasan Ali Yücel'in sahip olduğu liderlik özellikleri, onun eğitimle ilgili çalışmalarının başarıya ulaşmasında yardımcı roller üstlenecek niteliktedir. Bunlar aynı zamanda Hasan Ali Yücel'in ayırt edici özellikleri arasında kendisine yer edinmiştir.

Yücel Dönemi Öncesi ve Sonrasında Eğitim

Hasan Ali Yücel dönemi öncesi ve sonrası eğitim sistemi değerlendirilirken o dönem içinde yer alan çalışmaların bilinmesi gerekir. Hasan Ali Yücel (1897–1961), Türkiye'de Cumhuriyet döneminin en önemli siyasetçilerinden biridir. On beş yıl (1935–1950) Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde milletvekilliği yapmıştır ve bu sürenin sekiz yılını Milli Eğitim Bakanı olarak geçirmiştir. Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı dönemi (1938–1946), erken cumhuriyet döneminin en verimli ve etkili dönemlerinden kabul edilir. Yücel her şeyden önce 1966 yılına kadar devam eden çeviri faaliyetlerinde Batı ve Doğu klasiklerinden 1.247 çeviri üretecek olan Tercüme Bürosu'nu kurmuştur. Ayrıca, çeviri alanında etkili olan Tercüme dergisini çıkarmak da dahil olmak üzere çeşitli kültür alanlarında bir dizi projeye girişmiştir. Kırsal alanlarda kurulan ve kendine özgü bir müfredata sahip olan Köy Enstitülerini kurmuştur. Çeşitli yükseköğrenim kurumlarının kuruluşunu denetlemiştir. Çeşitli sanatsal ve kültürel sergilere öncülük yapmıştır. Çeşitli ansiklopedi ve sözlük yayınlama inisiyatifi almıştır. Hasan Ali Yücel aynı zamanda hem edebi hem de bilimsel eserler yazan bir yazardı, bu nedenle yalnızca kültürel işlere himaye ve rehberlik sağlamakla ilgilenmiyordu, aynı zamanda edebi ve kültürel üretimde de aktif rol oynamıştır (Gürçağlar, 2024).

Aşağıdaki tabloda Hasan Ali Yücel öncesi dönem ile Hasan Ali Yücel dönemi eğitim sistemi karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Eğitimde Yücel Döneminin Önceki Dönemle Karşılaştırılması

Kriter	Hasan Âli Yücel Dönemi (1938-1946)	Öncesi (Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemi)
Eğitim Felsefesi	Laik, çağdaş ve batı modeline dayalı, çok yönlü eğitim	Din temelli, geleneksel eğitim ağırlıklı
Eğitim Kurumları	Köy Enstitüleri, Halkevleri, Konservatuvarlar kuruldu	Medreseler, Rüştiyeler, İdadi ve Sultaniler
Öğretim Müfredatı	Batı eğitimi örnek alındı, fen, sanat ve sosyal bilimlere ağırlık verildi	Osmanlı'da dini eğitim, erken Cumhuriyet döneminde klasik eğitim modeli
Öğretmen Eğitimi	Köy Enstitüleri ile öğretmen eğitimi geniş çapta reforme edildi	Darülmuallim ve Darülmualimat gibi sınırlı sayıda öğretmen okulu
Eğitimde Okullaşma Oranı	İlköğretimde artış, köy okullarının yaygınlaştırılması	Eğitimde okullaşma oranı düşüktü, özellikle kırsal kesimde okullaşma yok denecek kadar azdı
Eğitimde Eşitlik	Köy Enstitüleri ile kırsal kesimlere eğitim hizmeti götürüldü	Eğitim daha çok kent merkezlerinde yoğunlaşmıştı
Yabancı Dil Eğitimi	Yabancı dil eğitimine önem verildi, özellikle Fransızca	Osmanlı'da yabancı dil eğitimi elit kesimle sınırlıydı, Cumhuriyet'in ilk yıllarında sınırlıydı
Yükseköğretim	Ankara Üniversitesi ve İTÜ gibi kurumlar güçlendirildi, fakülteler açıldı	Osmanlı'da Darülfünun, Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni üniversiteler kurma girişimleri vardı
Eğitim Yayıncılığı	Tercüme Bürosu kuruldu, dünya klasikleri çevrildi	Eğitim yayınları sınırlıydı, daha çok dini kitaplar ve Osmanlıca eserler yaygındı

Kaynak: Şengör (2001)'den yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo üzerinde yer alan bilgilerden hareketle Hasan Ali Yücel dönemindeki eğitimin öğretim müfredatı, eğitimle ilgili temel felsefe, eğitim kurumlarının yapısı, öğretmenlerin eğitimi, eğitimde okullaşma oranı, eğitimde eşitlik (fırsat eşitliği), yabancı dil eğitimi, yükseköğretim, eğitim yayıncılığı gibi alanlarda daha önceki dönemden ayrılmaktadır. Belirtilen alanlarda Hasan Ali Yücel öncülüğünde yapılan çalışmalar, Türk eğitim tarihinde yansımaları uzun süre devam eden etkilerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir.

Hasan Ali Yücel, Türkiye'de eğitimle ilgili çalışmaları Türk toplumu tarafından takdir edilen bir kişilik olmasının yanında dünyada da ilgi çekmiştir. UNESCO tarafından onurlandırılması da bunun en büyük kanıtı olarak

görülmektedir (Arıkan, 1998, 1). Hasan Ali Yücel, eğitimci bir kişi de olmasının etkisiyle Türk eğitiminde reformlar gerçekleştiren bir kişiliktir. Kendisinden önceki ve sonraki dönemi yapılan devrimlerin olumlu yansımaları açıkça yansıtmaktadır.

Sonuç

Türkiye'de eğitim ile ilgili sorunlar geçmişten bu yana devam etmektedir. Eğitim alanında çeşitli reformlar yapılsa da gelişmiş ülkelerin sağladığı başarı sağlanamamıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda eğitimle ilgili büyük sorunların olması, reform çalışmalarını gerektirmiştir. Hasan Ali Yücel, eğitim alanında reformlarıyla öne çıkan bir kişiliktir. Çalışmanın sonuçlarına göre Hasan Ali Yücel hem eğitimci kişiliğiyle hem de Milli Eğitim Bakanı göreviyle Türkiye'de eğitimin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Hasan Ali Yücel 7 yıldan fazla süre Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır. Bu dönemde köy enstitülerinin kurulması ve kırsal bölgelerde yaşayan vatandaşların da okuma yazma öğrenmesi için yoğun çaba göstermiştir. Bu bölümde Hasan Ali Yücel'in köy enstitüleri ile ilgili çabalarının eğitim alanındaki önemine pek çok vurgu yapılmıştır ve toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi için çok değerli bir adım olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitimci bir kişilik olarak Hasan Ali Yücel'in aynı zamanda sanata ilgi duyduğu belirtilmiştir. Yapılan pek çok çalışmada Hasan Ali Yücel'in eğitimle ilgili yeniliklerinde bu özelliklerinin etkileri görülmektedir. Hasan Ali Yücel öğretmen, çevirmen, yazar, şair, müfettiş, bakan gibi farklı görevleri yerine getirmiş ve Türk eğitime katkı sağlamıştır. Yücel'in felsefe, tarih, edebiyat, çeviri, anı türünde çok sayıda eseri bulunmaktadır. Bu eserlerin Türk Milli Eğitiminin gelişim sürecine katkı sağladığı yapılan çalışmaların sonuçları arasındadır. Hasan Ali Yücel aynı zamanda eğitimde uyulması gereken sekiz temel ilke belirleyerek eğitimde bu ilkelerin yer almasını önemsemiştir.

Sahip olduğu liderlik özellikleri Hasan Ali Yücel'in eğitim çalışmalarındaki başarısının anahtarlarından birisidir. Hasan Ali Yücel vizyon, yenilikçilik, fırsat sağlama, rol model olma, problem çözme, ahlak ve etik standartlarını belirleme gibi dönüştürücü liderlik özelliklerine sahiptir. Gerek bakanlığı döneminde gerekse hayatının diğer zamanlarında bunun etkileri eğitim sistemimize yansımıştır. Hasan Ali Yücel öncesi ve sonrası Türk eğitiminin öğretim müfredatı, eğitimle ilgili temel felsefe, eğitim kurumlarının yapısı, öğretmenlerin eğitimi, eğitimde okullaşma oranı, eğitimde eşitlik (fırsat eşitliği), yabancı dil eğitimi, yükseköğretim, eğitim yayıncılığı alanlarında farklılaştığını göstermektedir.

Hasan Ali Yücel ile ilgili yapılan çalışmalar da bunlar açıkça görülmektedir. Kaman (2021), Hasan Ali Yücel'in eğitim hayatının erken yaşta başladığını, Birinci Dünya Savaşı nedeniyle eğitiminin yarıda kaldığını belirtmiştir. Araştırmada Hasan Ali Yücel'in milli mücadele savunucuları arasında yer aldığı ortaya koyulmuştur. Önal (2007), Hasan Ali Yücel'in öğretmenlik mesleğine 1922 yılında başladığını, çeşitli okullarda çalıştıktan sonra Galatasaray Lisesi bünyesinde görev aldığını ifade etmiştir. Fransa'ya ülkenin eğitim sistemini yakından incelemesi amacıyla gönderilen Hasan Ali Yücel'in 1930 yılında Türkiye'ye döndüğü araştırmada ortaya koyulmuştur ve ilgili dönemde Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde müfettişlik görevini yürütmüştür.

Yücel (1954), mantık dersleri adlı kitabında gençlerin eğitim konusunda başarmaya istekli olmaları gerektiğini savunmuştur. Yenilikçi bir bakış açısıyla hareket ederek bilimden en iyi şekilde faydalanmanın gerektiği bu eserde vurgulanan hususlar arasındadır. Toplumla yararlı çalışmalar yürütme, eğitimin farklı alanlara yayılması gibi konularda iyileşme kaydedilmesi halinde Türk eğitiminin iyi bir noktaya geleceği Hasan Ali Yücel tarafından paylaşılmıştır.

Kılıçoğlu, Yılmaz ve Turan (2014), Hasan Ali Yücel'in kişiliğinin eserlerinde öne çıkan hususlara ve eğitim çalışmalarına yansıdığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında Hasan Ali Yücel'in dürüst, tutarlı, çalışkan, güçlü karakterli bir birey olduğu vurgulanmıştır. Bu özelliklerinin Hasan Ali Yücel'in eserleri ve eğitim çalışmalarının başarısında belirleyici roller üstlendiği araştırmada ortaya koyulan hususlar arasında yer almaktadır. Erdem (2008), Hasan Ali Yücel'in Türkiye'de aydınlanmanın öncülerinden olduğunu, ortaya koyduğu fikirler ve eğitim anlayışının bunu desteklediğini belirtmiştir. Araştırmada Hasan Ali Yücel'in eğitim ve kültürü bir bütün olarak ele almak gerektiği düşüncesine vurgu yapılmış ve toplumsal kalkınma için bu yaklaşımın olumlu etkileri üzerinde durulmuştur.

Kaymak (2011), Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışının temel ilkelerini ortaya koymuştur. Bu ilkeleri gerçeği kabul etme, bütün ve parça ilişkisini kabul etme, yeni için eskiyi bilme, farklı ülkelerin deneyimleri hakkında bilgi sahibi olma, danışarak karar alma, niteliğe öncelik verme, bilimsel açısına sahip olma, bir sorunun tüm boyutlarını bilme şeklinde sürdürdüğünü ifade etmiştir. Şengör (2001), ise Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışının yansımalarının Türkiye'nin yanı sıra dünyada bilindiğini belirtmiş ve UNESCO'nun 1997 yılında yani doğumunun yüzüncü yılında Hasan Ali Yücel'in saygıyla anılması kararını buna somut örnek olarak göstermiştir.

Kılıçoğlu, Yılmaz ve Turan (2014), Hasan Ali Yücel'in köy enstitüleri çalışmalarının en büyük eseri olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ayrıca Hasan Ali Yücel'in yükseköğretim ile ilgili çalışmaları, eğitimle ilgili sempozyumlar, çeviri çalışmaları ve Milli Çeviri Bürosu açılışı, sanatı teşvik etme, eğitim

sorunlarının tartışıldığı sergiler düzenleme gibi çalışmalarıyla öne çıktığı ve tarihte yer edindiği ortaya koyulmuştur. Arıkan (1998), Hasan Ali Yücel için toplum düzeyinde kalkınma ve eğitimde ilerleme yönündeki çalışmaların öncüsü değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmada Hasan Ali Yücel'in dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi için yaptığı çalışmalar üzerinde durulmuştur. Gözcü (2011), Hasan Ali Yücel'in eğitim anlayışında Doğu ve Batı değerlerinin sentezlenmesi gerektiği düşüncesinin önemini vurgulamıştır. Araştırmacıya göre Hasan Ali Yücel'in bu sentezlemeyi başarılı şekilde yapabilen ender aydınlardan bir tanesidir. Hasan Ali Yücel'in bu niteliğinin kendisinden önceki ve sonraki dönemde Türk eğitim sisteminin yapısına yansıdığı belirtilmektedir.

Bora (2021), Hasan Ali Yücel'in bakan olarak başarısının yanında şair, eğitimci, yazar kişilikleriyle öne çıktığını savunmaktadır. Araştırmada Hasan Ali Yücel'in klasik eserlerin çevirisi programının öncüsü olması, köy enstitülerini kurması, eserler kaleme alması gibi yönleriyle Türk eğitim tarihindeki seçkin kişiliklerden birisi olduğu vurgulanmıştır. Şengör (2001), Hasan Ali Yücel'in dönemi ile birlikte Türkiye'de eğitim sisteminin felsefe, kurumların yapısı, müfredat, okullaşma oranı, fırsat eşitliği, yükseköğretim, yayıncılık gibi pek çok farklı alanda olumlu sonuçların gözlenmeye başladığını ortaya koymuştur.

Kaynaklar

- Acar, M.E. (2012). *Hasan Ali Yücel'in Türk eğitim ve kültür hayatına katkılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, Z. (1998). Doğumunun yüzüncü yıl dönümünde Hasan Ali Yücel sempozyumu. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 1-3.
- Arslan, F. (2012). Hasan Ali Yücel'in musiki dünyası, Türk musikisine bakışı ve milli musiki tartışmalarındaki yeri. *Turkish Studies*, 7(4), 297-308.
- Bora, T. (2021). *Hasan Ali Yücel*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Bulut, Y. (2008). Hasan Ali Yücel: icraatları ve eserleriyle bir eğitim bakanının portresi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 665-684.
- Çam, H. (2018). Yahya Akyüz'ün Türk eğitimi tarihine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-51.
- Çelik, F. (2017). Bölgesel kalkınma ajansları: Türkçe literatür incelemesi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 53-73.
- Erdem, H.H. (2008). Düşünce ve uygulamada aydınlanmanın sesi: Hasan Ali Yücel. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 123-130.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Ervasa, T.N. ve Arslan, R. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerde dijital medya kullanımı üzerine yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(33), 425-440.
- Gençaydın, Z. (2021). Düşün-kültür-sanat insanı Hasan Ali Yücel'i anlamak. *Tebeşir Dergisi*, 15, 29-31.
- Gözcü, A. (2011). Aramızdan ayrılışının 50.yılında Hasan Ali Yücel'den günümüze eğitim, bilim, kültür politikaları. *Çağdaş Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 11(23), 163-168.
- Gürçaglar, Ş.T. (2024). A cultural agent against the forces of culture. <https://www.coursehero.com/file/235971359/A-cultural-agent-against-the-forces-of-culture-Tahir-Gurcaglarpdf/> , Erişim Tarihi: 04.08.2024.
- <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/hasan-ali-yucel-1897-1961/?pdf=3913> , Erişim Tarihi: 02.07.2024.
- <https://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/edebieserleri/eserleri.htm> , Erişim Tarihi: 02.07.2024.
- <https://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/hayati/halibiyografi.htm> , Erişim Tarihi: 02.07.2024.
- https://www.nadirkitap.com/kitapara_sonuc.php?kelime=hasan+ali+y%FCcel , Erişim Tarihi: 04.08.2024.

- Kaman, Ş.Y. (2021). *Hasan Ali Yücel'in Türk felsefe hayatındaki yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadaban, A., Kaplan, C., Özek, Ö., Çaksu, C., Aküzüm, F. ve Aydın, M. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(67), 2666-2670.
- Kaymak, M. (2011). Hasan Ali Yücel'in eğitim sorunlarına yaklaşım ilkeleri. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 3(14), 3-6.
- Kılıçoğlu, G., Yılmaz, D. ve Turan, S. (2014). Hasan Ali Yücel: A leader transforming Turkish education and culture between years 1938 and 1946. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 15(3), 21-42.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kocabaş, K. (2021). Hasan Ali Yücel'i ve İsmail Hakkı Tonguç'u yeniden anlamak. *Tebeşir Dergisi*, 15, 4-37.
- Kuşci, A. (2021). *Türk eğitim tarihi (1923-1950)*. İksad Publishing House, Ankara.
- Önal, M. (2007). Hasan Ali Yücel'in şiirleri. *Bilgi Dergisi*, 15(2), 59-83.
- Özen, İ. (2012). Hasan Ali Yücel'in edebiyat tarihçiliği. *Turkish Studies*, 7(4), 2521-2532.
- Özmen, H. (2015). *Nafi Atuf Kansu ve Türk eğitimine katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker, M. Bir aydınlanma devrimcisi: Hasan Ali Yücel. <https://portreler.fisek.org.tr/bir-aydinlanma-devrimcisi-hasan-ali-yucel/> , Erişim Tarihi: 03.08.2024.
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Şendil, Ç.Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Şakiroğlu, M.H. (1974). Hasan Ali Yücel kültür üzerine düşünceler. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, 142, 351-356.
- Şengör, A.C.M. (2001). *Hasan Ali Yücel ve Türk aydınlanması*. Tübitak Yayınları, Ankara.
- Yücel, H.A. (1954). *Mantık dersleri*. Maarif Basımevi, İstanbul.

Bölüm 4

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yorgunluk Deneyimleri Üzerine Fenomenolojik Çözümleme

Oktay YILDIRIM¹, Serkan ÜNSAL²

Özet

Araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yorgunluk deneyimlerini; mesleki yorgunluğun nedenleri, mesleğe ve sosyal hayata yansımaları ve mesleki yorgunluğu azaltabilmeye yönelik öneriler bağlamında incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni (olgu bilim) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan yirmi öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre velilerin tutumu, okul idaresi, nöbetler, öğretim programları ve öğrenciler öğretmenlerinin mesleki yorgunluğuna neden olmaktadır. Araştırmada mesleki yorgunluğun, kazanımlara ulaşamama, derse hazırlıklı gelememe, çocuklarla iletişim sorunu yaşama, sınıf içinde eğlenceli etkinlik yapamama şeklinde mesleğe yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada nöbetler konusunda düzenlemeler yapılmasının, öğretmenlerin özel günlerinin daha çok önemsenmesinin, öğretmenlerin başarısının ödüllendirilmesinin, programlarla uyumlu materyal sağlanmasının, programda sadeleştirilmeye gidilmesinin, ders saatlerinin azaltılmasının, öğretmenlere yönelik rehberlik faaliyetleri düzenlenmesinin öğretmenlerinin mesleki yorgunluğunu azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yorgunluk, mesleki yorgunluk.

¹ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak-Türkiye, oktay_yildirim_44@hotmail.com, orcid.org/0009-0001-2801-7838

² Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş-Türkiye, serkan-unsal09@hotmail.com, orcid.org/0000-0003-0367-0723

Giriş

Eğitim sistemiyle iyi insan, iyi vatandaşın yetiştirmenin yanı sıra, düşünen, üreten, paylaşan, yardımlaşan insanlarda yetiştirilmektedir. Eğitim sistemini uygulayacak, geliştirecek ve değerlendirecek öğretmenlerdir (Çoban, 2015; Sönmez, 2013). Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına katkı sağlar (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenler, toplumun en genç üyelerini toplumun ve çağın gerektirdiği şekilde yetiştirme sorumlulukları nedeniyle toplumun devamlılığını ve gelişimini sağlamada önemli bir rol üstlenmektedirler (Erden, 2007). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları; toplumsal yapıda, veli ve öğrenci profilindeki değişimlere, eğitim bilim alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına, eğitim alanında gerçekleşen yasal düzenlemelere, uluslararası gelişmelere, bilim ve teknolojideki ilerlemelere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Ünsal, 2021). Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında değişiklik olsa da öğretmenler değişen bu rol ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmek durumundadır.

Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmede öz yeterliği, profesyonelliği, hizmet öncesi aldığı eğitim, mesleğe tutumu vs. gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin ruh sağlığında bu faktörler içerisinde düşünülmektedir. Bir öğretmenin ruh sağlığı, aktif yaşamı, bir uzman olarak kendini gerçekleştirilmesinde ve potansiyelini geliştirmesinde ön koşuldur. Ayrıca öğretmenin ruh sağlığı öğrencilerinin sağlığını ve tüm eğitim çalışmalarının sonuçlarını etkiler. Sağlıksız öğretmen, öğrenciye gerekli düzeyde dikkat, bireysel bir yaklaşım veya başarıya götüreceği bir durum sağlayamaz (Machynska ve Derkach, 2019). Öğretmenlerin ruh sağlığını etkileyen birçok faktörler içerisinde yorgunluk kavramı da bulunmaktadır.

Yorgunluk, kişilerin hayatında olumsuz sonuçlar doğuran, kişilerde hem bedensel hem de psikolojik olarak halsizlik ve yetersizlik duygusu uyandıran ayrıca dikkat eksikliği gibi durumlara neden olan kavramdır (Can ve Polat, 2015). Türk Dil Kurumu yorgunluğu "*Çalışma vb. sebeplerle bireyin ruh ve beden etkinlikleri açısından verimlilik düzeyinin azalması*" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Yorgunluk ile ilgili tedbirler alınmadığında bireyin hayat koşulları olumsuz etkilenebilmekte, bunun sonucunda kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığı bozulacağı gibi yaşam memnuniyeti (Fishbain vd., 2003) ve iş kalitesi de azalacaktır (Eren, 2010). Yorgunluğa neden olan sebepler; bireysel hayat tarzı, düzensiz uyku, yaş, cinsiyet, kişinin çalışma

koşulları, kişilerle olan diyalog ve mesai saatleri, dinlenme ve günlük yapılan işlerdir (Özlü, 2015).

Mesleki yorgunluk, kişinin zihinsel ve/veya fiziksel gücünün azalması nedeniyle arzu edilen seviyede aktiviteleri gerçekleştirmemesidir. (Techera vd., 2016). Mesleki yorgunluğun güvenliği, üretkenliği, karlılığı ve sağlığı olumsuz etkileme potansiyeli vardır (Walker, 1985). Mesleki yorgunluk bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeylerde önemli bir endişe kaynağıdır ve bundan dolayı her düzeydeki yorgunluğu azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmeye çalışılır (Satterfield vd., 2013). Çeşitli örgütlerde görülmesi muhtemel mesleki yorgunluk kavramı eğitim örgütlerinde de görülmektedir (Aslan, 1995). Öğretmenlerin öğrencilere, meslektaşlarına ve okula, onlardan aldıklarından daha fazla yatırım yaptıklarını hissettiklerinde, duygusal, psikolojik ve mesleki zorluklarla karşılaşma olasılıklarının daha yüksektir (Horn vd., 2001). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu, düşük performans, motivasyon eksikliği, kendini yenileyememe ve mesleki yaşamda monotonluk hissi ile karakterize edilebilen çok yönlü bir durumdur (Argon ve Koçak, 2019; Kalekin-Fihisman, 1986). Bu yorgunluk hali yalnızca fiziksel veya zihinsel bir tükenme değil, aynı zamanda duygusal tükenmeyi de içermekte, iş memnuniyetinin azalmasına, duygusal tükenmenin artmasına ve öğretim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Hagenest vd., 2023). Öğretmenler arasındaki yorgunluğun eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemesi mümkündür (Shimizu vd., 2011). Ayrıca, öğretmenler yüksek düzeyde yorgun olduklarında, öğrencilerine karşı daha eleştirel ve daha cesaret kırıcı olabilmekte; bu da öğrencilerin daha az yetkin ve motivasyonsuz hissetmelerine ve öğrenme deneyimlerinin olumsuz olmasına neden olmaktadır (Klusmann vd.,2016).

Öğretmenlerin mesleki yorgunluğuna, rol belirsizliği, rol çatışması (Kantas, 1996), iş yükü, zaman baskısı (Tsiakkiros ve Piasiaridis, 2002), özerklik ve öz motivasyon eksikliği (Olivier ve Williams, 2005), karar alma sürecine katılım eksikliği (Kantas, 1996) neden olabilmektedir. Ayrıca öğretmen ile meslektaşları veya yöneticileri arasındaki rekabetçi ilişkiler, mesleki rolünün tanınmaması (Riulli ve Savicki, 2002), kişisel tatmin düzeyleri, beklentilerin karşılanması veya hayal kırıklığı ve değerlerin çatışması, öğretmenlerin sınıf içi aşırı yük algıları da (Fernet vd., 2012) öğretmenlerin mesleki yorgunluklarını etkilemektedir. İş gereklilikleri, okul ortamındaki çok sayıda farklı faaliyet, mesleki tanınma eksikliği, sınıftaki disiplin sorunları, bürokrasi, destek eksikliği, iş yükü, zaman baskısı, sosyal yardım eksikliği (Mearns ve Chain, 2003) öğretmenlerin mesleki yorgunluklarına neden olabilmektedir. Ayrıca eğitim sitemimizde yaşanan hızlı ve sık değişimler de yorgunluğa sebep olmaktadır (Turan ve Akçay, 2023). Bu yorgunlukta beraberinde duygusal

tepkilere ve kısa vadeli düşünmeye sebep olduğu söylenebilir. Bu durumun da öğretmenlerin değişimlerle ilgili sağlıklı kararlar vermesini ve değişime uyum sağlamasını engellediği ve sonuç olarak değişime direnmeye yol açtığı söylenebilir (Turan ve Akçay, 2023). Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı farklı şekillerde mesleki zorluk yaşadığı söylenebilir. Ancak ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ilgilendikleri öğrencilerin yaşı gereği ve sorumluluklarının fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda daha fazla mesleki yorgunluk yaşayacağı söylenebilir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin; mesleki yorgunluğa ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleki yorgunluğunun nedenleri nelerdir?
2. Mesleki yorgunluk, öğretmenlerin mesleğine nasıl yansımaktadır?
3. Mesleki yorgunluk, öğretmenlerin sosyal yaşantısına nasıl yansımaktadır?
4. Mesleki yorgunluğu azaltmak için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi veri toplama araçları ve analizi, geçerlik ve güvenirlik konusunda bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yorgunluğa ilişkin algıları ortaya konulmaya çalışıldığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada incelenen olgu “mesleki yorgunluk” tur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yorgunluğu olgusunu birçok yönleriyle ortaya koyabilmek için öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemine başvurulmuştur. Bunun için öğretmenlerin görev yaptıkları okullar, meslekte geçirdikleri süre ve branş yönlerinden çalışma grubunda farklılıklar sağlanmaya dikkat edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevlerini sürdürmektedirler. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Okul türü	Mesleki deneyim
Katılımcı 1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	10-19 yıl
Katılımcı 2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	20 yıl ve üzeri
Katılımcı 3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 5	Erkek	PDR	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	20 yıl ve üzeri
Katılımcı 13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 14	Erkek	İngilizce	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 15	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 16	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 17	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 18	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	10-19 yıl
Katılımcı 19	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	1-9 yıl
Katılımcı 20	Kadın	İngilizce	İlkokul	1-9 yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 7’si erkek ve 13’ü kadındır. Katılımcıların tamamı ilkokulda görev yapan öğretmenlerdir. Katılımcıların 16’sı 1-9 yıl, 2’si 10-19 yıl, 2’si de 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 17’si sınıf öğretmeni, 1’i psikolojik danışman ve 2’si İngilizce öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli düzeyde sahip olduğu standartlığı ve esnekliği nedeniyle, testler ve anketlerdeki

sınırlılığı ortadan kaldırarak, belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) nedeniyle tercih edilmiştir.

Milli eğitim bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan farklı deneyim hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle görüşme yapılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan veriler toplanırken süreç detaylı bir şekilde ifade edilerek dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan taslak sorular rastgele seçilen 3-4 ilkokul öğretmenine uygulanarak formun yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. İlgili uzmanların fikri alındıktan sonra form ayrıca Türkçe öğretmenleri tarafından incelenip değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra form son halini almıştır. Görüşme formu, ilkokul öğretmenlerinin; demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 sorudan, mesleki yorgunlukla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kodlar belirlenir. Birbiriyle ilişkisi olan kodlar aynı kavramlar altında toplanır ve temalar oluşturulur (Berg ve Lune, 2019; Creswell, 2020; Merriam, 2013; Patton, 2014).

Bu çalışmada içerik analizine uygun olarak öğretmenlerden elde edilen veriler düzenlenip kodlar, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar okuyucuya tablolaştırılarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlikleri, nicel araştırmalardan farklı olarak sağlanmaktadır.. Bu araştırma yönteminde inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramları ile araştırmanın geçerliği sağlanırken; tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları ile araştırmanın güvenirliliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). En genel anlamıyla güvenirlilik, "bir deneyin, testin veya herhangi bir ölçüm prosedürünün tekrarlanan denemelerde aynı sonuçları verme derecesidir. Bilimde geçerlilik, belirli araçların veya aletlerin ölçmek istedikleri şeyi ne kadar iyi ölçtüğü de dahil olmak üzere bir araştırma teklifinin teorik çerçevesi, tasarımı ve metodolojisi için esastır (Higgins ve Straub, 2006). Geçerlilik ve güvenirlilik nitel araştırma perspektifinden tanımlanmakta ve araştırma titizliğini sağlamaya yardımcı olmak için kullanılabilir çeşitli teknikler açıklanmaktadır. En yaygın nitel veri toplama yöntemlerinden biri olarak, görüşmelerde geçerliliği ve güvenirliliği teşvik etmek için araçların uygulanmasına özel bir vurgu yapılmaktadır (Coleman, 2022). Araştırmada

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapabilmek için bir dizi işlemler yapılmıştır (Creswell, 2020; Merriam, 2013; Patton, 2014).

Araştırmanın açık, kabul edilebilir boyutta olması ve araştırmanın bütünündeki kaliteye odaklanması geçerlik ve güvenilirlik adımlarını sağlayacaktır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla hazırlanan görüşme soruları için uzman fikri alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar öğretmenler tarafından doğrulanmış, bulgular kısmında ise öğretmenlerin farklı görüşleri yorumlanmadan alıntı yapılarak görüşmenin geçerliliğinin artırılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özel ve kurum bilgileri gizliliğine dikkat ederek kimliklerini yansıtmaya yer verilmemiştir. Dolayısıyla her öğretmene ayrı bir kod verilmiştir. (K1: 1. Katılımcı Öğretmen; K2: 2. Katılımcı Öğretmen).

Araştırmanın sürecinde ulaşılan sonuçlar, teyit edilebilirliği sağlamak için ulaşılan sonuçların bilgisayar ortamında kaydedilmesi, verilerin değerlendirilmesi ve araştırmanın raporlaştırılması gibi birçok işlemin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın birinci sorusu, mesleki yorgunluğa neden olan faktörleri belirlemeye yöneliktir. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi ile oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki Yorgunluğa Neden Olan Faktörler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	
Mesleki Yorgunluğa Neden Olan Faktörler	Velilerin tutumu	Velilerin ilgisizliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K13, K17, K18, K19, K20	
		Velilerin sınıf yönetimine müdahale etmesi	K2, K4, K9, K12, K16, K19	
		Velilerin öğretmenlerle işbirliği yapmaması	K15	
	Okul idaresi	Okul idaresinin bilgilendirme eksikliği	K3	
		Okul idaresinin iletişim eksikliği	K4, K5, K9, K14	
		Gereksiz evrak işleri	K7	
		Okul idaresinin mobbing uygulaması	K20	
		Nöbetler	Haftada birden fazla nöbet tutulması	K1, K13
	Materyaller	Alanla ilgili materyallerin yetersiz olması	K5, K9, K15	
		Öğretim programları	Müfredatın yoğun olması	K6, K16, K17
	Öğrenciler	Öğretim programları	Müfredatla ilgili yapılan değişiklikler	K12
		Öğrenciler	Sabırsız olmaları	K1
			Sorumluluk almamaları	K2, K4
			Dikkat eksikliği	K10, K18
			Çok hareketli olmaları	K16
Davranış bozukluğu olması			K8, K13	
Okulun öneminin farkında olmamaları		K6, K18		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre; velilerin tutumu, okul idaresi, nöbetler, materyaller, öğretim programları ve öğrenciler mesleki yorgunluğa neden olan faktörlerdir.

Velilerin tutumu alt teması altında; velilerin ilgisizliği (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K13, K17, K18, K19, K20), velilerin sınıf yönetimine müdahale etmesi (K2, K4, K9, K12, K16, K19) ve velilerin öğretmenlerle işbirliği yapmaması (K15) gibi kodlar bulunmaktadır. Velilerin ilgisizliği ile ilgili K5'in görüşü "Velilerin sorumsuz ve çokbilmiş şekilde hareket etmektedir. Çocuklarla

ilgileniyormuş gibi görünüyorlar. Ama bütün yükü bizim üzerimize atıyorlar.” şeklindedir. Velilerin sınıf yönetimine müdahale etmesi ile ilgili K2'nin görüşü *“Veliler tarafından görevimin dışında bana işlerin dayatılması”* şeklindedir. Velilerin öğretmenlerle işbirliği yapmaması ile ilgili K15'in görüşü *“Velilerin çocuk sayısı fazla olduğundan veliler, çocuklarla fazla ilgilenemiyor.”* şeklindedir.

Okul idaresi alt teması altında; okul idaresinin bilgilendirme eksikliği (K3), okul idaresinin iletişim eksikliği (K4, K5, K9 ve K14), gereksiz evrak işleri (K7) ve okul idaresinin mobbing uygulaması (K20) gibi kodlar bulunmaktadır. Okul idaresinin bilgilendirme eksikliğiyle ilgili K3'ün görüşü, *“Okul idaresinin zamanında açık ve net bir şekilde bilgilendirme yapmaması mesleki yorgunluğa neden olmaktadır.”* şeklindedir. Okul idaresinin iletişim eksikliği ile ilgili K9'un görüşü *“Öğretmen olarak idareye sorunlarımızı anlatmakta iletişim kopukluğu yaşamaktayım.”* şeklindedir. Gereksiz evrak işleri ile ilgili K7'nin görüşü *“Normal prosedürlerin dışında gereğinden fazla evrak işlerinin olması beni mutsuz ediyor.”* şeklindedir. Okul idaresinin mobbing uygulaması ile ilgili K20'nin görüşü *“İdarenin bazı resmi işlerde psikolojik baskı yapması beni çok yıpratmaktadır.”* şeklindedir.

Nöbetler alt teması altında; haftada birden fazla nöbet tutulması (K1, K13) gibi kodlar bulunmaktadır. Haftada birden fazla nöbet tutulması ile ilgili K13'ün görüşü *“Her hafta iki nöbet tuttuğumdan dinlenmeden derse giriyorum. Bu da olur olmaz beni olumsuz etkiliyor.”* şeklindedir. Materyaller alt teması altında; alanla ilgili materyallerin yetersiz olması (K5, K9, K15) gibi kodlar bulunmaktadır. Materyaller ile ilgili K5'in görüşü *“Ders konusuyla ilgili materyallerin yetersiz olması derste beni çok yormaktadır.”* şeklindedir.

Öğretim programları alt teması altında; müfredatın yoğun olması (K6, K16, K17) ve müfredatla ilgili yapılan değişiklikler (K12) gibi kodlar bulunmaktadır. Müfredatın yoğun olması ile ilgili K16'nın görüşü, *“Müfredatın derslere dengeli bir şekilde dağılmamış olması derste işimi zorlaştırmaktadır.”* şeklindedir. Müfredatla ilgili yapılan değişiklikler ile ilgili K12'nin görüşü *“Değişen müfredatla ilgili yapılan düzenlemeler tam anlamıyla tanıtılmadı.”*

Öğrenciler alt teması altında; sabırsız olmaları (K1), sorumluluk almamaları (K2,K4), dikkat eksikliği (K10, K18), çok hareketli olmaları (K16), davranış bozukluğu olması (K8,K13) ve okulun öneminin farkında olmamaları (K16,K18) gibi kodlar bulunmaktadır. Öğrencilerin sabırsız olmaları ile ilgili K1'in görüşü *“Yeni nesil öğrencilerin sabırsız olması sınıf içinde huzursuz bir atmosferin oluşmasına neden olmaktadır.”* şeklindedir. Sorumluluk almamaları ile ilgili K2'nin görüşü *“Veliler çocuklarını yetiştirirken özellikle de evde çocuklara sorumluluk vermemeleri ve onların sürekli arkalarını toplamaları*

çocukların sınıfta sorumluluk almaktan kaçmalarına neden olmaktadır.” Şeklindedir. Dikkat eksikliği ile ilgili K18’in görüşü “Öğrencilerdeki ekran bağımlılığı gibi sebepler derslerde çocuklarda dikkat eksikliğine neden olmaktadır. Bu da mesleki yorgunluk yaşamama neden olmaktadır.” şeklindedir. Çok hareketli olmaları ile ilgili K16’nın görüşü “Öğrencilerin derste çok hareketli olmaları ders sürecini olumsuz etkilemektedir.” şeklindedir. Davranış bozukluğu olması ile ilgili K13’ün görüşü “Bazı ailelerin çocuklarına karşı baskıcı ya da umursamaz olmaları çocuklarda davranış bozukluğuna neden olmaktadır. Bu da haliyle sınıf ortamına yansımaktadır.” şeklindedir. Okulun öneminin farkında olmamaları ile ilgili K6’nın görüşü “Öğrencilerin okula hazırlıklı gelmemeleri çocukların okula karşı ciddiyetsizliklerini göstermektedir.” şeklindedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, mesleki yorgunluğun mesleğe yansımalarını belirlemeye yöneliktir. Katılımcılardan elde bilgilerin çözümlenmesi ile oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Yorgunluğun Mesleğe Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Mesleki Yorgunluğun Mesleğe Yansımaları	Öğretime yansımaları	Kazanımlara ulaşamama	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K17, K19
		Derse hazırlıklı gelememe	K10, K20
	Performansa yansımaları	Çocuklarla iletişim sorunu yaşama	K2, K4, K5, K8, K12, K17
		Sınıf içinde eğlenceli etkinlik yapamama	K18
	Psikolojik yansımaları	Sabrın kalmaması	K1, K4, K12
		Yetersizlik hissi	K17
		Kendini kötü hissetme	K2, K8
		Kendini değersiz hissetme	K2, K10, K17

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yorgunluğunun mesleğe yansımalarının; öğretime, performansa ve psikolojik yansımaları şeklinde üç alt tema şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretime yansımaları alt temasında; kazanımlara ulaşamama (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K17, K19) kodu bulunmaktadır. Kazanımlara ulaşamama ile ilgili K17’nin görüşü “Müfredatın

yoğun olmasından dolayı sınıfta olur olmaz bazı konuları yüzeysel anlatıyorum. Bazı kazanımları da maalesef yetiştiremiyorum.” şeklindedir.

Performansa yansımaları alt temasında; okula gelmeden önce ön hazırlığın yeteri düzeyde olamaması (K10, K20), çocuklarla iletişim sorunu yaşanması (K2, K4, K5, K8, K12, K17) ve sınıf içinde eğlenceli etkinlik yapamama (K18), kodları bulunmaktadır. Okula gelmeden önce ön hazırlığın yeteri düzeyde olamaması ile ilgili K20'nin görüşü *“Yorulduğum için derse daha önceden hazırlanamıyorum. Mesleki yorgunluğumu elimden geldiği kadar mesleğime yansıtılmaya dikkat ediyorum ama bu durum olur olmaz beni fiziksel olarak yoruyor.”* şeklindedir. Çocuklarla iletişim sorunu yaşanması ile ilgili K2'nin görüşü *“Derste aktif olamıyorum. Öğrencilerime yetmediğimi düşünüyorum. Kendim mutsuzsam öğrencilerimi de mutsuz edebiliyorum. O gün çocuklarla sağlıklı bir iletişim kuramıyor ve konuları sağlıklı bir şekilde anlatamıyorum. Derslerden geri kalabiliyorum.”* şeklindedir. Sınıf içinde eğlenceli etkinlik yapamamaya ile ilgili K18'in görüşü *“Velilerin olumsuz tutumundan dolayı velilerle olan sınırı korumaya çalışıyorum. Bu da beni yorduğu için sınıf için eğlenceli etkinliklerimi erteleyebiliyorum.”* şeklindedir.

Psikolojik yansımaları alt temasında; sabrın kalmaması (K1, K4, K12) ve yetersizlik hissi (K17), kodları bulunmaktadır. Sabrın kalmaması ile ilgili K4'ün görüşü *“Çocuklar derste beni yorduğu zaman sınıf içinde olur olmaz sabrım azalıyor. Çocuklara karşı kendimi yeterli görmüyorum. Sınıf düzenimde bozulmalar oluyor.”* şeklindedir. Yetersizlik hissi ile ilgili K17'nin görüşü *“Sınıflar çok kalabalık olduğundan ders sırasında tüm öğrenciye yetemediğimi düşünüyorum. Bazen de bu bende özgüven eksikliği oluşturuyor.”* şeklindedir. Kendini kötü hissetme (K2, K8) ve kendini değersiz hissetme (K2, K10, K17) gibi kodlar bulunmaktadır. Kendini kötü hissetme ile ilgili K8'in görüşü *“Derse karşı isteğim ve enerjimi azalıyor. Ama yine de elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Öğrencinin beni sürekli yorması ve beni dinlememesi ona karşı inancımı etkiliyor. Okulda günüm kötü geçiyor.”* şeklindedir. Kendini değersiz hissetme ile ilgili K10'un görüşü *“Ders sırasında kendimi ifade edemiyorum. Kendimi değersiz görüyorum. Hatta bu dünyaya katkı sağlamadığımı düşündüğüm bile oluyor.”* şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, mesleki yorgunluğun sosyal yaşantıya yansımalarını belirlemeye yöneliktir. Katılımcılardan elde edilen bilgilerin çözümlenmesi ile oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Yorgunluğun Sosyal Yaşantıya Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Mesleki Yorgunluğun Sosyal Yaşantıya Yansımaları	Aktivitelere yansımaları	Evde bir şey yapmak istememe	K1, K3, K8, K13, K14, K16
		İçe kapanma	K1, K4, K15
		Dışarı çıkmak istememek	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K10, K14, K17
		Sosyal aktivitelerden uzaklaşma	K2, K3, K4, K5, K10, K14, K17, K19
		Sosyal yaşantıda sabrın azalması	K9
	Rutinlere yansımaları	Günlük hayatta stresli olma	K1, K3, K4, K10
		Okuldan bir an önce uzaklaşma isteği	K12, K20
		Aileye yeteri kadar vakit ayıramama	K1, K5, K6, K7, K10, K12, K16, K17
	Aileye yansımaları	Aile bireylerine karşı sabrın azalması	K4, K7, K17, K19, K20
		Aile bireyleri ile iletişimin azalması	K1, K12, K16
Evdeki özel işleri erteleme		K8, K18	
Aileyi strese sokma		K4, K17	
İletişim sürecine yansımaları		Mesai saatleri dışında veli ile iletişimi kesme	K6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki yorgunluğun sosyal yaşantıya yansımaları, aktivitelere yansımaları, rutinlere yansımaları, aileye yansımaları ve iletişim sürecine yansımaları şeklindedir. Aktivitelere yansımaları alt temasında; evde bir şey yapmak istememe (K1, K3, K8, K13, K14, K16), içe kapanma (K1, K4, K15), dışarı çıkmak istememek (K10, K14, K17) ve sosyal aktivitelerden uzaklaşma (K2, K3, K4, K5, K10, K14, K17, K19) gibi kodlar bulunmaktadır. Evde bir şey yapmak istememe ile ilgili K1'in görüşü "Eve gidince bir şeyler yapasım gelmiyor. Dinlenmek istiyorum. Gürültülü ortamlardan kaçıyorum. Telefonla dahi konuşmak istemiyorum." şeklindedir.

İçe kapanma ile ilgili K15'in görüşü *"Okuldan eve yorgun bir şekilde dönünce dinlenmeye ihtiyaç duyduğum için evde bir odaya kapanıp 2-3 saat dinlenmeye vakit ayırıyorum."* şeklindedir. Dışarı çıkmak istememek ile ilgili K17'nin görüşü *"Okulda öğrenciler beni o kadar yoruyor ki bırakın hafta içini hafta sonu dahi dışarı çıkmak istemiyorum. Dinlenmeye zaman ayırıyorum."* şeklindedir. Sosyal aktivitelerden uzaklaşma ile ilgili K5'in görüşü *"Yorgunluğumdan sosyal aktiviteler yerine daha çok gürültüsüz ve sakin bir ortam arıyorum. Hafta sonu sosyal faaliyetlere (piknik gibi) zaman ayırma konusunda zorluk yaşıyorum."* şeklindedir.

Rutinlere yansımaları alt temasında; sosyal yaşantıda sabrın azalması (K9), günlük hayatta stresli olma (K1, K3, K4, K10) ve okuldan bir an önce uzaklaşma isteği (K12, K20) gibi kodlar bulunmaktadır. Sosyal yaşantıda sabrın azalması ile ilgili K9'un görüşü *"Arkadaş ortamında işimden fazla bahsetmemeye çalışıyorum. Enerjim kalmadığından dışarı çıkma isteğim azalıyor. Sosyal hayatta da öğretmen kimliğimle dolaşmak beni yoruyor. Sosyal çevremde insanlara tahammül seviyem azalıyor."* şeklindedir. Günlük hayatta stresli olma ile ilgili K10'un görüşü *"Gün içinde öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve sorumsuzca hareket etmeleri gibi nedenler beni okulda yeterince yoruyor. Bu yorgunluğumun eve gidince de devam etmesi sosyal yaşantımda stres durumu yaşamama neden oluyor."* şeklindedir. Okuldan bir an önce uzaklaşma isteği ile ilgili K20'nin görüşü *"Okulda günüm çok yorucu geçtiğinden okuldan çabucak ayrılıp kafamı dinlemek istiyorum. Bunun içinde bir an önce okuldan uzaklaşmanın bana iyi geleceğini düşünüyorum."* şeklindedir.

Aileye yansımaları alt temasında; aileye yeteri kadar vakit ayıramama (K1, K5, K6, K7, K10, K12, K16, K17), aile bireylerine karşı sabrın azalması (K4, K7, K17, K19, K20), aile bireyleri ile iletişimin azalması (K1, K12, K16), evdeki özel işleri erteleme (K8, K18) ve aileyi strese sokma (K4, K17) gibi kodlar bulunmaktadır. Aileye yeteri kadar vakit ayıramama ile ilgili K16'nın görüşü *"Öğrencilerin okulda sorumsuzca hareket etmeleri beni çok üzüyor. Haliyle o gün çok yorgun oluyorum. Evde eşime ve çocuğuma fazla zaman ayıramıyorum."* şeklindedir. Aile bireylerine karşı sabrın azalması ile ilgili K19'un görüşü *"Öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, derste hayallere dalmaları ve izin almadan konuşmaları gibi birçok neden beni okulda çok fazla yormakta. Mesleki yorgunluk yaşadığımda maalesef çocuğuma karşı dahi sabrım azalıyor. Küçük şeyleri bile büyütebiliyorum."* şeklindedir. Aile bireyleri ile iletişimin azalması ile ilgili K16'nın görüşü *"Çok yoğun geçen haftada anne ve babamla iletişim kuramıyorum. Genelde hafta sonları onlarla görüşüyorum."* şeklindedir. Evdeki özel işleri erteleme ile ilgili K18'in görüşü *"Okuldan önce özel işlerimi bitirmek için plan yapıyorum. Fakat okul vaktini*

verimli geçirmek istediğimden de bazen özel işlerimi ertelediğim oluyor.” şeklinde. Aileyi strese sokma ile ilgili K4’ün görüşü “Öğrencilerin okuldaki olumsuz tutum ve davranışları beni o kadar yoruyor ki bazen sağlığımdan olacağım diye korkuyorum. Bir şekilde içimi dökerek birisini arıyorum. Bu da genelde eşim oluyor. Bu durumu eşimle paylaşarak onu da strese sokabiliyorum.” şeklindedir.

İletişim sürecine yansımaları alt temasında; Mesai saatleri dışında veli ile iletişimi kesme (K6) kodu bulunmaktadır. K6’nın görüşü “Mesleki yorgunluktan dolayı kendime fazla zaman ayıramıyorum. Okuldan sonra yorgunluğumun üzerine bir de velilerin arayıp durması beni daha fazla yoruyor. Velilerin mesai saatleri dışında aramalarına cevap vermiyorum. Bu durumları yaşayınca da ailemle de fazla ilgilenemiyorum.” şeklindedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, mesleki yorgunluğu azaltmaya yönelik önerilere yöneliktir. Katılımcılardan elde bilgilerin çözümlenerek tema, alt tema ve kodlar Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Yorgunluğunu Azaltmaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
		Nöbetler konusunda düzenlemeler yapılmalı	K1, K11
	Okul yönetimine yönelik	Öğretmenler özel günlerinde daha çok önemsenmeli	K1
		Öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli	K2
		Velilerle etkili iletişim kurmak	K2, K9, K12, K20
	Velilere yönelik	Veliler çocuklarla daha kaliteli zaman geçirmeli	K10, K14, K18
		Veliler öğretmenlerinde anne-baba olduğunu unutmamalı	K19
		Programlarla uyumlu materyal sağlanmalı	K7, K8, K14, K15
	Program ile ilgili	Program sadeleştirilmeli	K12, K16, K17, K19

Mesleki Yorgunluğunu Azaltmak İçin Öneriler		Ders saatleri azaltılmalı	K6, K11
	Fiziki koşullarla ile ilgili	Okul ortamları fiziksel açıdan geliştirilmeli	K2
	Öğrenci ile ilgili	Çocukların teknolojik araç-gereç kullanımı kontrol altına alınmalı	K10, K18
		Sınıf mevcutları azaltılmalı	K1, K11, K13
	Öğretmenlere ilgili	Sosyal etkinlikler düzenlenmeli	K1, K3, K7, K10, K12, K15, K20
		Öğretmen görevi yaptığı yöre nin kültürünü öğrenmeli	K9
		Öğretmenlere yönelik rehberlik faaliyetleri düzenlenmeli	K1, K4, K6
		Mesleğe verilen değer artırılmalı	K10
		Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler yapılmalı	K4, K8, K12, K15, K17
	Ekonomiyle ilgili	Öğretmenlerin maddi imkânları iyileştirilmeli	K2, K10

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler mesleki yorgunluğu azaltmak için okul yönetimiyle, veliyle, programla, fiziki koşullarla, öğrenciyle öğretmenlerle ve ekonomiyle ilgili öneriler sunmuşlardır. Okul yönetimine yönelik alt temasında; nöbetler konusunda düzenlemeler yapılmalı (K1, K11), öğretmenler özel günlerinde daha çok önemsenmeli (K1) ve öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli (K2) gibi kodlar bulunmaktadır. Nöbetler konusunda düzenlemeler yapılmalı ile ilgili K11'in görüşü "*Nöbet uygulamaları değişebilir. Zaten altı saat aralıksız derse giriyoruz. Dersler bizi çok yoruyor. Üstüne bir de nöbet tutmak olan bütün enerjimi götürüyor. En azından tenefüste dinlenmek istiyorum.*" şeklindedir. Öğretmenler özel günlerinde daha çok önemsenmeli ile ilgili K1'in görüşü "*İdareciler, öğretmenlere daha çok destek olabilir ve öğretmenler günü gibi özel günlerde önemsendiğimizi bizlere hissettirebilirler.*" şeklindedir. Öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli ile ilgili K2'nin görüşü "*Yetkili kişilerin öğretmenlerin başarılarını ödüllendirmesi*

ve onları cesaretlendirmesi gerekir. Böylece öğretmenlerin bu gibi manevi desteklerle okul içinde daha mutlu olmalarının sağlanmış olurlar.” şeklindedir.

Velilere yönelik alt temasında; velilerle etkili iletişim kurmak (K2, K9, K12, K20), veliler çocuklarla daha kaliteli zaman geçirmeli (K10, K14, K18) ve veliler öğretmenlerinde anne-baba olduğunu unutmamalı (K19) gibi kodlar bulunmaktadır. Velilerle etkili iletişim kurmak ile ilgili K9’un görüşü “Öğrencilerin durumundan velileri de haberdar ederek onların süreçte dâhil olmasını sağlayabilir. Velilerle telefonda çocuğun durumu ile ilgili pek sağlıklı bilgi alışverişinde bulunamıyoruz. Velilerin okul ziyaretlerinde de fazla zamanımız olmadığı için velilerle yeterli iletişim sağlanamıyor. Bu engellerin ortadan kaldırılması için okul idaresinin refakatinde ev ziyaretleri yapılarak velilerle iletişim artırılabilir.” şeklindedir. Veliler çocuklarla daha kaliteli zaman geçirmeli ile ilgili K18’in görüşü “Veliler çocuklarla iletişimi koparmamalı ve birlikte keyifli aktiviteler yapabilirler. Ayrıca veliler çocuklara görev ve sorumluluk verirlerse sınıf içindeki etkinlikler daha verimli geçebilir.” şeklindedir. Veliler öğretmenlerinde anne-baba olduğunu unutmamalı ile ilgili K19’un görüşü “Velilerin bizimde anne ve babama olduğumuzu unutmaması gerekir. Veliler, bize karşı daha anlayışlı ve yardımcı olabilir. Önemsendiğini gören öğretmenin böylece sınıf içinde az da olsa motivasyonu artacaktır.” şeklindedir.

Program ile ilgili alt temada; programlarla uyumlu materyal sağlanmalı (K7, K8, K14, K15), program hafifletilmeli (K12, K16, K17, K19) ve ders saatleri azaltılmalı (K6, K11) gibi kodlar bulunmaktadır. Programlarla uyumlu materyal sağlanmalı ile ilgili K15’in görüşü “Anlatılan konuların daha kalıcı olması için konuların somutlaştırılması gerekmektedir. Ders içeriğinin öğrencinin birden çok duyu organına hitap etmesi için uygun materyaller olmadığında derste çok enerji harcıyorum. Öğretmenin derste işinin kolaylaşması için yeterli materyaller temin edilebilir.” şeklindedir. Müfredat hafifletilmeli ile ilgili K17’nin görüşü “Müfredat çok yoğun olunca yıllık planın gerisinde kalmamak için bazı konuları yüzeysel geçilebiliyorum. Konuları yüzeysel geçmemeye ve çocuklara daha çok kazanım verme çabasında olmaya çalışınca ders sürecinde aşırı yoruluyorum. Hatta gün boyunca oturmayı unuttuğum da olabiliyor. Bunun için müfredat, sadeleştirilerek öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilebilir.” şeklindedir. Ders saatleri azaltılmalı ile ilgili K11’in görüşü “İlkokul düzeyindeki öğrencilerin dikkat süreleri çok uzun olmadığından derste belli bir süre sonra çocukların dikkati dağılıyor. Öğrencilerin tekrar derse odaklanmasını sağlamak için bayağı bir çabalıyorum. Ama derse odaklanma çok uzun sürmüyor. Öğrencilerin dikkatleri yine dağılıyor. Onun için ders saatlerinin sürelerinin kısılması daha iyi olabilir.” şeklindedir.

Fiziki koşullarla ilgili alt temada; okul ortamları fiziksel açıdan geliştirilmeli (K2) kodu bulunmaktadır. Okul ortamları fiziksel açıdan geliştirilmeli ile ilgili K2'nin görüşü *“Okullarda çocukların kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak müzik sınıfları veya resim atölyeleri gibi sınıflar olabilir. Haliyle okul ortamı daha eğlenceli hale gelecektir. Öğrencinin kafası dağılınca diğer derslerden yeteri kadar verim alınabilir.”* şeklindedir.

Öğretmenlere yönelik alt temada; sosyal etkinlikler düzenlenmeli (K1, K3, K7, K10, K12, K15, K20), öğretmen görev yaptığı yörenin kültürünü öğrenmeli (K9), öğretmenlere yönelik rehberlik faaliyetleri düzenlenmeli (K1, K4, K6), öğretmenlerin mesleğine verilen değer artırılmalı (K10) ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler yapılmalı (K4, K8, K12, K15, K17) gibi kodlar bulunmaktadır. Sosyal etkinlikler düzenlenmeli ile ilgili K15'in görüşü *“Öğretmenler arası voleybol, futbol, piknik, öğretmenler günü gibi sosyal faaliyetler artırılabilir. Böylece sosyal çevreden soyutlanmamış olur. Bir nebze de olsa öğretmenin kafası dağılacaktır.”* şeklindedir. Öğretmen görev yaptığı yörenin kültürünü öğrenmeli ile ilgili K9'un görüşü *“Öğretmenin de bulunduğu yörenin halkından biri olduğunu göstermek için o yörenin kültürü öğrenilebilir. Halk ile iç içe olan bir öğretmen bulunduğu ortamda sosyalleşerek kendine göre arkadaşlar edinebilir ve kendini yalnız hissetmemiş olur.”* şeklindedir. Öğretmenlere yönelik rehberlik faaliyetleri düzenlenmeli ile ilgili K4'ün görüşü *“Öğretmenlerdeki üzüntü ve kaygıya yönelik hizmet içi eğitimler veya ücretsiz terapi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin sonunda öğretmen mesleğinden soğumayabilir.”* şeklindedir. Öğretmenlerin mesleğine verilen değer artırılmalı ile ilgili K10'un görüşü *“Toplum tarafından bu mesleğin kutsallığı kabul edilse de uygulamada bu kutsallık maalesef yok gibi. Onun için toplum, öğretmenlik mesleğinin değerini bilmeli ve öğretmenlere atfettiği değer verilmelidir.”* şeklindedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler yapılmalı ile ilgili K17'nin görüşü *“Öğretmenlerin mesleki gelişimine, psikolojik ve sosyal gelişimine yönelik kurslar verilirse öğretmen okul yorgunluğunun olumsuz sonuçlarından daha rahat kurtulabilir. Sosyal çevreyle olan iletişimini, hislerini, öfkesini, sabrını vb. gibi etkileri daha kontrol altına alabilir.”* şeklindedir.

Ekonomik olarak alt temasında; öğretmenlerin maddi imkânları iyileştirilmeli (K2, K10) kodu bulunmaktadır. K2'nin görüşü *“Öğretmenlerin maddi imkânlarının daha iyi olursa öğretmen toplum içinde daha rahat bir ekonomik hayat sürecektir. Ekonomik sıkıntıları olmayan öğretmen, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kafası daha rahat olacaktır.”* şeklindedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yorgunluğa ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre velilerin ilgisizliği, velilerin sınıf yönetimine müdahale etmesi ve velilerin öğretmenlerle işbirliği yapmaması gibi tutumlar öğretmenlerin yorgunluğuna neden olmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu Argon vd., (2019) araştırmasında ulaştığı, velilerin öğretmenlerin sınırlarına müdahale etmesi mesleki yorgunluğa neden olmaktadır şeklindeki sonucu desteklemektedir.

Araştırmaya görev okul yönetiminin; bilgilendirme ve iletişim eksikliği, gereksiz evrak işleri ve öğretmene mobbing uygulaması öğretmenlerde mesleki yorgunluğuna neden olmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu, Özgan ve Aslan (2008)' in araştırma sonucu desteklemektedir. Bunun yanında Tez vd., (2025)' nin araştırmasında ulaştığı, iyi bir okul yöneticisinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin okul idaresinin öncelikle adaletli olmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Okul yöneticilerinin adil bir yaklaşım sergilemesi, öğretmenlerin sergileyeceği performans açısından belirleyici konumdadır. Bu nedenle okul yöneticilerinden beklenen herkese karşı eşit bir mesafede olmalarıdır. Böyle bir yaklaşımla okulların hedeflerine katkı sağlanması mümkündür. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aktekin ve Kuzucu, 2019; Karabağ Köse ve ark., 2018). Okul yönetiminin yanlış davranmadan öğretmenleri ödüllendirmesi onları cesaretlendirmesi öğretmenlerde mesleki yorgunluğu azaltmaktadır. (Gümüştas ve Gülbahar, 2022; Özan ve ark., 2010). Buna göre okul yönetiminin adil tutum sergilemesi okulda idare ve öğretmen arasında olumlu bir okul iklimini oluşturacağı söylenebilir. Oluşan bu okul iklimi ise öğretmenlerin mesleki yorgunluk yaşamasını engelleyebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin haftada en az iki nöbet tutması mesleki yorgunluğa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Argon vd., (2019) araştırmasında ulaştığı öğretmenlerin nöbet tutmaları, öğretmenlerde yorgunluğa neden olmaktadır şeklindeki sonucu desteklemektedir. Nöbet, öğretmelerin teneffüslerde ve öğle aralarında gerçekleştirdikleri ve oldukça sorumluluk isteyen bir görevdir. Bu nöbet esnasında öğretmenleri buldukları katlarda sürekli dolaşmaları, öğrencileri kontrol etmeleri ve yeri geldiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale etmeleri öğretmenleri mesleki açıdan yormuş olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre öğretmenler ders anlatırken yeterli materyallere ulaşamadığından öğrencilere etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı sunamamaktadır. Bu da ders sürecini olumsuz etkileyerek öğretmenlerde mesleki yorgunluğa neden olduğu söylenebilir. Eğitimde fırsat eşitliği

sağlanarak ülkemizin her yerinde herkes eğitim hakkından yararlanmalıdır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Palavan ve Donuk'un (2014) da belirttiği gibi öğretmenler, okullarındaki eğitim materyallerinin eksikliğinin yanı sıra ek sorunlarla da uğraşmak zorunda kalabilmektedirler. Bu sorunlar arasında, fırsat eşitsizliği öne çıkan bir durumdur. Bu fırsat eşitsizliği ise öğretmenin materyal ulaşımını engellemekte bunun ise mesleki yorgunluğa neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin, sabırsız olması, sorumluluk almamaları, dikkat eksikliği, çok hareketli olmaları ve davranış bozukluğu gibi istenmeyen bu davranışlar öğretmenlerde mesleki yorgunluğa neden olmaktadır. Bu sonucu, Güleç vd., (2004) araştırmasında ulaştığı öğretmen ders anlatırken öğrencilerin öğretmeni yorması ve dersi dinlememesi öğretmenlerde sabrın azalmasına neden olduğu sonucu desteklemektedir. Ayrıca sınıf ortamında istenmeyen davranışlar, öğretmenin öğretim hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Öğretmenlerin davranış değiştirme stratejilerini uygulayarak sınıfta karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebileceği söylenebilir. Aydın (2000) a göre sınıfta istenmeyen davranışların doğru ve sağlıklı bir biçimde tanımlanması bu davranışların uygun stratejilerle değiştirilmesi ve sonuç olarak ortadan kaldırılması bakımından önemlidir. Araştırmaya göre çocukların teknolojik araç ve gereç kullanımını kontrol altına alındığında bunun sınıfa yansımalarının olumlu olabileceğini ve öğretmende mesleki yorgunluğu azaltacağı belirtilmiştir. Bu sonucu, Yıldırım (2023) araştırmasında ulaştığı öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanması eğitimde verimi artıracığı sonucu desteklemektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki yorgunluğu öğretmenlerin kazanımlara ulaşamamalarına neden olmaktadır. Araştırmaya göre ilkökul öğretmenlerinde yaşanan mesleki yorgunluk; okula gelmeden önce ön hazırlığın yeteri düzeyde olamaması, çocuklarla iletişim sorunu yaşanması, velilerin olumsuz tutumları gibi durumlar öğretmenlerde performans ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen benzer araştırma sonucu bulunmaktadır (Kuruoğlu ve Albayrak, 2011).

Bu araştırmada mesleki yorgunluk; öğretmenlerin evde bir şey yapmak istememe, içe kapanma, dışarı çıkmak istememek ve sosyal aktivitelerden uzaklaşma gibi sosyal hayatı olumsuz etkilediği sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Arslan'ın (2018) da araştırmasında ulaştığı öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları sorunları eve taşıdıklarını, ailelerine vakit ayıramadıklarını, sosyal aktivitelere vakit ayıramadıklarını, enerjik hissedemedikleri gibi sonuçları desteklemektedir. Araştırmaya göre mesleki

yorgunluk kişinin sosyal çevresini de etkilemektedir. Bu sonuca benzer şekilde Naçar vd., (2012) de mesleki yorgunluğun, oldukça yaygın görülen bir durum olduğunu ve iş-aile-sosyal yaşantısında önemli yoksunlukların yaşanmasına neden olabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmada öğretmenler, mesleki yorgunluğunun azalması için mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Deniz ve Erdener'in (2016) da yaptığı araştırmada öğretmenlere mesleki eğitim ve gelişim imkânları sunulduğunda öğretmenlerin mesleki yorgunlukları azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul yöneticilerin mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında öğretmenleri desteklemesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yorgunluğun azaltmak için velilerde konuyla ilgili farkındalık oluşturan eğitim kursları verilebilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki yorgunluğunu azaltmak için sorunların çözümünde veli, öğretmen ve okul yönetimi ilişkilerini artırabilir. Ayrıca okul yönetimi, öğretmenin okulda huzurlu ve mutlu olması için iletişime açık olabilir ve öğretmenlere demokratik bir şekilde davranabilir. Öğretmenlere mesleki yorgunluktan kurtulmaları için bireysel olarak ihtiyaçlarına yönelik ilgili psiko-sosyal destek alması önerilebilir. Bu araştırma nitel olarak yapılmış olup öğretmenlerin mesleki yorgunluğu üzerine nicel veya karma araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktekin, S. ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Okul İçi Ve Okul Dışı Faktörlerin Analizi. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(21), 35-66.
- Argon, T. ve Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Yorgunluğu. *Turkish Studies (Elektronik)*, 14(4), 2043 – 2069.
- Aslan, N.(2018). Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik. *Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(5), 1005-1021.
- Aslan, M. (1995). Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Alfa Yayınevi. Bursa.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı, Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Can G. ve Polat C. (2015). *Yorgunluk*. İçinde: Onkoloji Hemşireliğinde Kanıttan Uygulamaya Konsensus, Ed: Can, G., (107- 122), İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Coleman, P. (2022). Validity And Reliability Within Qualitative Research For The Caring Sciences. *International Journal Of Caring Sciences*, 14, 2041-2045.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik Kansu, C. ve Çalışır, M. (2024). Investigation Of Burnout Levels And Reasons Of Teachers Teaching Languages (Language Trainers) To Foreign Primary School Students. *Kastamonu Education Journal*, 32(1), 180-192.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen Eğitiminde Mikro-Öğretim Ve Farklı Yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Deniz, U. ve Erdener, A. (2016). *Factors Affecting Teachers' Job Motivation*. Lewes : Lambert Academic Publishing.
- Fernet, C., Guay, F., Senectal, C. ve Austin, S. (2012). Predicting Intraindividual Changes İn Teacher Burnout: The Role Of Perceived School Environment And Motivational Factors. *Teaching And Teacher Education*, 28, 514-525.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi (12. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fishbain, DA, Cole B, Cutler R.B. ve Lewis, J. (2003). Is Painfatiguing A Structure Devidence – Based Review. *Painmedicine*, 4, 51-62.

- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Gümüştaş, Z. ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180–200.
- Hagenest, T.S., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O. ve Klsumann, U. (2023). Teachers' Emotional Exhaustion And Job Satisfaction: *How Much Does The School Context Matter Teaching And Teacher Education*, 136, 14360.
- Higgins PA ve Straub AJ. (2006). Understanding The Error Of Our Ways: Mapping The Concepts Of Validity And Reliability. *Nurs Outlook*, 54(1). 23-29.
- Kalekin-Fishman, D. (1986). Music And Not-Music İn Kindergartens. *Journal Of Research İn Music Education*, 34(1), 54–68.
- Kantas, A. (1996). The Burnout Syndrome Of Teachers And People Who Work To Health Professionals. *Psychology*, 3, 71-85.
- Karabağ Köse, E. K., Ali, T. A. Ş., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Klusmann U, Richter D ve Lüdtke O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion İs Negatively Related To Students' Achievement: Evidence From A Large-Scale Assessment Study. *J Educ Psychol*.108(8):1193.
- Kuruoğlu, M. ve Albayrak, Y. (2011). Yorgunluk-İş Performansına Etkileri Ve Önlemler. *Yapı Dünyası, Ekim-Kasım*, 103-104.
- Machynska, N. ve Derkach, Y. (2019). Professional Burnout Of Teachers: Theoretical And Practical Aspects. *Continuing Professional Education: Theory And Practice*, (2), 28–34.
- Merriam, S. B. (2013). *A Guide To Qualitative Research Design And Practice*. Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Mearns, J. ve Cain, J. E. (2003). Relationships Between Teachers' Occupational Stress And Their Burnout And Distress: Roles Of Coping And Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress And Coping*, 16, 71-82.
- Naçar, M., Baykan Z. ve Çetinkaya, Z. (2012). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Birinci Ve İkinci Sınıf Öğrencilerinde Tükenmişlik Durumu Ve Eğitimin Etkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 35, (9-20).
- Olivier, M. ve Williams, E. (2005). Teaching The Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. *The International Journal Of Special Education*, 20, 19 -31.

- Özan, M. B., Zülfü Türkoğlu, A. ve Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1).
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özlu, S. (2015). Yorgunluğun modellenmesi ve sağlık sistemlerinde yorgunluk risk yönetim sisteminin kullanılması. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research Methods, Qualitative Research And Research Design According To Five Approaches*. Ankara: Political Bookstore.
- Riulli, L. ve Savicki, V. (2002). Optimism And Coping As Moderators Of The Relationship Between Chronic Stress And Burnout. *Psychological Reporting*, 92, 1215-1226.
- Satterfield, B. C. ve Van Dongen, H. P. A. (2013). Occupational Fatigue, Underlying Sleep And Circadian Mechanisms, And Approaches To Fatigue Risk Management. *Fatigue: Biomedicine, Health & Behavior*, 1(3), 118-136.
- Shimizu M, Wada K ve Wang G, (2011). Factors Of Working Conditions And Prolonged Fatigue Among Teachers At Public Elementary And Junior High Schools. *Ind Health*. 49(4): 434-442.
- Sönmez, V. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anı Yayınları.
- Suriansyah, A. (2018). Teacher's Job Satisfaction On Elementary School: Relation To Learning Environment. *The Open Psychology Journal*, 11(1), 123-130.
- Şimşek, M.Ş. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Adım Ofset & Matbaacılık.
- Techera U., Hallowell M., Stambaugh N. Ve Littlejohn R.(2016). Causes And Consequences Of Occupational Fatigue: Meta-Analysis And Systems Model. *Journal Of Occupational Environmental Medicine*: 58(10) : 961-973.
- Tez S., Turhan A., Bardak Y. Ve Sobacı L., (2025). Okul Yöneticilerinin Özellikleri Ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International QMX Journal*, 4(1), 20-37.
- Tsiakkios, A., & Pasiardis, P. (2002). Occupational Stress Of Teachers And School Principals. *Paidagogical Review*, 33, 195-213.

- Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu İle Değişime Direnç Konusundaki Algıları Arasındaki İlişki. *Yıldız Journal Of Educational Research*, 8(1), 28-42.
- Türk Dil Kurumu (2024). 28/04/2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi Ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel Betimsel Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. ve Taris, T. W. (2001). Lack Of Reciprocity Among Dutch Teachers: Validation Of Reciprocity İndices And Their Relation To Stress And Well-Being. *Work And Stress*, 15, 191- 213.
- Walker J. (1985). *Social Problems Of Shift Work*. In: Folkard S, Monk TH, Editors. Hours Of Work: temporal factors in work scheduling. New York: Wiley; 211–226.
- Yıldırım, A. (2023). Türkiye’de Kamu Yönetimi Eğitimi Üzerine Bir Çözümleme. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Bölüm 5

Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlik ile Girişimcilik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma

Selçuk DEMİR¹

1- Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte hızlı bir değişimin yaşanması, öğrencilerden beklentileri daha da artırmaktadır. Kendilerinden beklentilerin artması, öğrencilerin değişimlere ve yeni deneyimlere açık olmalarını önemli hale getirmektedir. Bunun için her şeyden önce, psikolojik olarak güçlü olmaları ve yaşanan gelişmeler karşısında olumsuz tutumlara kapılmamaları gerekmektedir. Öğrencilerin, üniversite yaşamlarında olumsuz tutumların, daha başında oluşmasını en aza indirmek ya da olumsuz tutumlar oluşmuşsa başa çıkmaları için bazı yaklaşımlar geliştirmeleri önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sahip oldukları potansiyellerini tam olarak kullanmalarına olanak sağlayan ve mücadele etmelerini artıran özyeterlik inançları önem kazanmaktadır.

Üniversite öğrenimi ile birlikte öğrenciler çoğunlukla evden ayrılmakta ve yeni bir yaşam düzenine geçmektedirler. Bu yeni yaşam düzeninde karşılaştıkları bir çok probleme bireysel çözüm bulabilmeleri ve bazı kararlar alabilmeleri gerekmektedir (Demir, 2024). Oluşabilecek sorunların önlenmesinde ya da sorunlarla karşılaşıldığında çözüm üretme konusunda başarabileceklerine inanç duymalarının, problemlerle başa çıkabilmelerinde psikolojik açıdan destek sunacağı açıktır. Bu anlamda da özyeterlik algılarının güçlenmesi önemli görülmektedir. Zira Grawith (1995), bireylerin, herhangi bir işin üstesinden gelebilecek yeterliğe sahip olduklarını fakat bunu yapabilecekleri noktasında kendilerine inanç duymadıklarında o işte başarısız olma durumunun oluşabileceğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle bir işi ya da görevi yerine getirmeye başlamadan bu konuda psikolojik açıdan yeterli olduğu inancına sahip olunması, başarılı olunmasına katkı sunmaktadır.

¹ Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

Algılanan özyeterlik ne kadar güçlüyse bireyin sarf edeceği çaba da o kadar etkin olmaktadır. Bu kapsamda Bandura (1997), bireylerin özyeterlik inançları ne düzeyde güçlü ise çabalarının düzeyinin de o derece etkin olacağını altını çizmektedir.

Özyeterlik, bireylerin oluşabilecek durumlar ile mücadele edebilmelerinde gerekli olan davranışları ne düzeyde iyi bir biçimde yerine getirebildiklerine dair inançlarıdır (Bandura, 1977). Bireylerin özyeterlik inançları, bir işte ya da görevde başarılı olmak için gereken becerilere sahip oldukları yönündeki algılarıdır (Zimmerman, 1995). Özyeterlik bireylerin belli davranışlarına dair kapasitelerine olan inancıdır. Bu algı, bireylerin geçmiş ve gelecekteki davranışlarını ya da performanslarını içermektedir (Bandura, 1997). Bireyler, güvenli ve yeterli olduklarını düşündükleri işleri yapma, yeterli olduklarını düşünmedikleri işlerden kaçma eğilimi sergilemektedirler. Bu bireyler, sonuca ulaşacaklarına inanmadıklarında harekete geçme noktasında isteksizlik yaşamaktadırlar. Bir işi yaparken sergileyecekleri çabanın düzeyini, eylemlerinin tahmini neticesine göre biçimlendirmektedirler. Dolayısıyla bireylerin tercihlerinde, sahip oldukları özyeterlik algıları etkili olmaktadır (Bandura, 1986).

Özyeterlik inancı düşük bireyler, gerekli becerilere sahip olduklarından şüphe duymaktadırlar ve zor işlerden kaçmaktadırlar. Nasıl başarılı olabileceklerini düşünmemekte, bunun yerine şüpheleriyle ilgilenmektedirler. Bu bireyler, zor işlerle karşılaştıklarında; engellerle, başarısızlıkların neticeleriyle ve eksiklikleriyle yaşamlarını sürdürmektedirler. Tecrübe ettikleri bu başarısızlıklar, ileride başarıyı yakalayabileceklerine dair inançlarını kaybetmelerine yol açmaktadır. Yetersizlik ya da başarısız olma hislerinden dolayı kendilerini suçlamaktadırlar. Bu durumların sonucu olarak bireyler, yoğun stres yaşamakta olup depresyona girebilmektedirler (Bandura, 1997).

Özyeterlik kriterleri, kapsamaları bakımından değerlendirildiğinde, bireylerin sahip oldukları fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi bireysel niteliklerinden ziyade performans yeteneklerine yoğunlaştığı görülmektedir (Zimmerman, 2000). Özyeterlik inancı, çok boyutlu ve işleyiş alanı yönünden değişiklik göstermektedir. Bu algının, tek bir eğilimi yoktur dolayısıyla genellenebilmesi güçleşmektedir. Özyeterlik algısı, belirli bir alanda yüksek, farklı bir alanda ise düşük düzeylerde olabilmektedir (Combs, 2001).

Bireylerin özyeterlikleri; büyüklük, güç ve genellik şeklinde üç unsurda farklılaşabileceği açıklanmaktadır (Bandura, 1995). Büyüklük unsuru, bireylerin yapabilecekleri bir işe ilişkin zorluk düzeyi olarak ifade edilmektedir. Bu unsura göre, bireylerin özyeterlik düzeyleri, mücadele edebileceklerini düşündükleri işlerin zorluk derecesine göre biçimlenmektedir (Bandura ve Wessels 1997).

Güç unsuru, bireylerin bir davranışı yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarında kararlı ve ısrarcı olmalarını kapsamaktadır (Maddux, 1995). Genellik bileşenine göre ise bireyler, belirli iş ya da görevlerde başarılı ya da başarısız olabilmektedirler. Benzer durumlarla karşılaşıldığında, bireylerin özyeterlik düzeyleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir. Dolayısıyla önceki benzer deneyimler bireylerin, belirli iş alanlarına ilişkin özyeterlik algısı geliştirmelerine yol açmaktadır (Bandura, 1995, 1997).

Girişimci, fırsatların farkında olan ve bu fırsatları değerlendirmek için düzenlemelerde bulunan bireyler, biçiminde tanımlanmaktadır. Girişimcilik ise fırsatları algılamanın ve bu fırsatları elde etmek için düzenlemelerde bulunmanın bir bileşeni olan tüm işlevleri, etkinlikleri ve davranışları kapsayan süreç şeklinde ifade edilmektedir (Bygrave ve Zacharakis, 2011). Shane ve Venkataraman (2000), girişimciliği belirli fırsatlardan faydalanmak amacıyla belirli kaynakların ve süreçlerin; incelenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması süreci olarak açıklamaktadırlar. Girişimciler, diğerleri tarafından fark edilmeyen fırsatları algılamakta ve ortaya çıkarmaktadırlar. Bu bireyler, problemleri fark etmekte ve onlara çözümler üretmektedirler. Girişimciler güçlerini, yaratıcılık ve yenilikçilikten almaktadırlar (Tabe ve Giriappa, 2013). Yaratıcılık, karşılaşılan bir soruna çözüm sunabilmek amacıyla deneyimlerini kullanarak yeni, özgün, faydalı bilgiye ulaşmak ve bu bilgilerden yararlanmak suretiyle deney ve tasarım yapmaya yönelik sahip olunan yetenek olarak açıklanmaktadır (Akkanat, 2013). Yenilikçilik ise özgün fikirler ortaya çıkarma ve bu fikirleri uygulamaya aktarmakla ilişkilidir (Genç, 2012).

Girişimciler, çevredeki değişimleri algılamakta, bu değişimlere uyum sağlamak ve onları fırsat olarak değerlendirmektedirler (Binks ve Vale, 1990). Girişimci bireyler, içinde buldukları toplumun kaynaklarını değerlendirmekte ve bu kaynaklardan aktif olarak yararlanmaktadırlar. Bu kişilerin en önemli özellikleri, yenilikçi düşüncüyü benimsemeleri ve daima yenilik üretmeleridir (Bedük ve Eryeşil, 2015). Girişimci; varolan olasılıkların tamamını görebilen, bu olasılıklara ilişkin elindeki imkanları şekillendirebilen ve fırsata çevirebilen değişim ajanlarıdır. Bu durum, girişimcilerin kişiliklerine de yansımaktadır (Odabaşı, 2004). Girişimciler, rutin işlerden çok keyif almamakta ve işlerinde özgün fikirler üretmektedirler. Ayrıca bu bireyler; uzun çalışma koşullarına uyumlu, vizyon sahibi ve sürekli çalışma arzusu içindedirler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011).

Girişimcilik, bilgi ve teknoloji çağında önemini koruyan ve önemi zamanla daha da artan bir olgudur. Girişimcilik düzeyleri yüksek olan bireylerin başarı ihtiyaçlarına ilişkin motivasyonları daha yüksektir. Diğer bir anlatımla başarı konusunda kararlılık ve isteklilikleri daha yüksek düzeydedir (Akyurt, 2018).

Başarı ihtiyacına sahip bu bireyler, beklenmedik riskler almakta, kendilerine güven duymakta ve çevrelerindeki karşılaştıkları her fırsatı araştırmaktan ve bu fırsatları yakalamak için gayret sarfetmekten mutlu olmaktadır. Bu bireyler, mücadeleden memnuniyet duymakta olup iyimser düşünce yapısına sahiptirler (Marangoz, 2008).

Girişimcilik becerileri genel olarak; fırsatı algılamak, fikir ileri sürmek, gerekli kaynakları saptayıp tedarik etmek, fikri uygulayıp kontrolünü sağlamak ve risk almak olarak açıklanmaktadır (Morris, 1998). Girişimcilik becerilerinin eğitimle geliştirilebileceği bilinmektedir. Ayrıca eğitim, girişimciliği teşvik etmenin önemli bir yolunu oluşturmaktadır (Sánchez, 2011). Her bir bireyin girişimci adayı olabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitim, girişimcilik üzerine etkisi bulunan önemli faktörlerdendir. Eğitimle süreç içerisinde oluşabilecek sorunların çözümü sağlanabilmektedir. Girişimciler; mal, para, proje, pazarlama ve idare gibi alanlarda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca girişimcilikte, iletişim ve söyleşi yeteneği sahip olunması gereken özelliklerdendir (Hisrich ve Peters, 1995).

Girişimcilik etkinliklerinde bulunulmasında girişimcilik eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Girişimcilik eğitim programlarıyla öğrencilere, yenilikçi fikirler üretmeleri ve bu fikirleri yaşamlarında uygulayabilmeleri konusunda belirli özellikler kazandırılmaktadır (Tarhan, 2020). Bu eğitim, bireylerin; farklı temel yeterlik ve nitelikler edinmelerini, fikirlerini sosyal, kültürel veya ekonomik kapsamda faaliyetlere dönüştürmelerini, yenilikçi katkılar sunmalarını ve bunlardan yararlanmalarını sağlayan beceri biçiminde belirtilmektedir (Vaidya, 2014). Girişimcilik eğitiminde, öğrencileri gerçek dünyada girişimci olmaya maruz bırakmak amaçlanmaktadır (Abbas ve Md Khair, 2017). Girişimcilik eğitimi, girişim oluşturma ihtimalini artırmaktadır. Bu eğitime dahil olan bireylerin; girişimci olma ihtimalleri, başarılı olmaları için motivasyonları ve iş yaratma eğilimleri daha yüksektir (Johansen, 2010). Girişimcilik eğitimi ile öğrencilere; risk alma, yenilikçi davranışlarda bulunma, kendilerine güven duyma, fırsatları görme ve duygusal zeka özelliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Deveci, 2018). Sunulan bu eğitim hizmetiyle bireylerin; farkındalık düzeylerinin artması, bilgi ve becerilerinin gelişmesi, sahip oldukları yeteneklerin açığa çıkması sağlanmaktadır. Böylelikle üretim kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanılmasına katkı sunulmaktadır (Cansız, 2007). Bu eğitimle bireylerin güçlü kararlar almalarına ve karmaşık problemlerin üstesinden gelebilmelerine destek olunmaktadır.

Sürekli bir değişim ve gelişimin yaşandığı teknoloji çağında, bireylerin özyeterlik ve girişimciliklerinin yüksek düzeyde olması önemli görülmektedir. Bu sayede değişimlere uyum sağlamlarının, inisiyatif alabilmelerinin ve

fırsatları algılayıp yakalayabilmelerinin daha mümkün hale gelebileceği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla özyeterlik ve girişimcilik kavramları üzerinde daha da yoğunlaşılması gereken önemli kavramlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde özyeterlik ve girişimcilik düzeylerini açığa çıkaran sınırlı sayıda çalışmanın varlığı görülmektedir. Bu çalışmada; özyeterlik ve girişimcilik kavramları, üniversite öğrencileri özelinde incelenmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki açığa çıkarılmaktadır. Böylelikle ileriki çalışmalara da kuramsal alt yapı sunulmaktadır.

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin özyeterlik ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, nihai amaçtan hareketle aşağıda belirtilen hipotezler sınamaktadır:

H1: Öğrencilerin özyeterlik ile girişimcilik düzeyleri istatistiki açıdan anlamlı ilişkilidir.

H2: Sahip olunan özyeterlik algısı, girişimcilik düzeyini pozitif yönde yordamaktadır.

2- Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin özyeterlik inançları ile girişimcilik algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu çalışmada; değişkenler arasındaki ilişkinin öncelikle istatistiksel bakımdan varlığı araştırılmaktadır. Değişkenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki varsa bu ilişkinin düzeyi ve yönü belirlenmektedir. Dolayısıyla çalışma, korelasyonel model seçilerek düzenlenmiştir. Nitekim korelasyonel araştırmalar, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği ya da betimlendiği ve ilişkilerin derinlemesine çözümlendiği araştırmalardır. Değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak araştırılan konu betimlenmeye ve çözümlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2014).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni; bir kamu üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışmanın örneklemini ise çalışmaya gönüllü katılımları esas alınan 256 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde, öğrencilerin çalışmaya katılım ihtimallerinin eşitlenmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, kişilerin tamamının örnekleme alınma ihtimali eşittir. Bu örnekleme yönteminde, bir kişinin seçimi, diğer kişi ya da

kişilerin seçiminden bağımsızdır. Herbir katılımcı, evrenden eşit ihtimalle ve yansız seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Ölçme Araçları

Araştırmanın verileri, beşli likert biçiminde puanlanmış ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçekler, “Özyeterlik Ölçeği” ve “Girişimcilik Ölçeği” biçimindedir. Katılımcılara, araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiş, dikkatli bir şekilde her bir maddeyi okumaları istenmiştir. Her bir maddenin, 5 seçenekli olduğu ve bu seçeneklerden kendilerine en yakın olduğunu düşündükleri puanlamayı yapmalarının beklendiği belirtilmiştir.

Özyeterlik düzeyinin ölçülmesi için Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilmiş, Çelikkaleli ve Çapri (2008) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmış genel özyeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık değeri .71 olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik algılarının düzeyinin tespit edilmesinde ise Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilmiş “Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğe ait iç tutarlılık değeri .95 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri neticesinde ulaşılan iç tutarlılık değerleri, ölçeklerin güvenilir olduklarını açığa çıkarmaktadır.

Analizler

Aynı çalışma kapsamında iki ya da daha fazla ölçek kullanılması neticesinde, ortak yöntem önyargısı açığa çıkabilmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003). Bu çalışmada, iki farklı ölçekten yararlanıldığından ortak yöntem önyargısının oluşup oluşmadığı konusu incelenmiştir. Bu nedenle araştırmalarda genellikle başvuru Harman’ın tek faktör testine bakılmıştır (Aulakh ve Gencturk, 2000). Ölçeklerdeki tüm maddelere, tek bir ölçekteymiş gibi açılımlayıcı faktör analizi uygulanmaktadır. Bir faktör açığa çıkarsa ya da birden fazla faktör açığa çıkıp ilk faktörün açıkladığı varyans miktarı yarıyı geçerse ortak yöntem önyargısının olduğu ifade edilmektedir (Podsakoff vd., 2003). İki ölçeğin maddelerinin tamamı ile oluşturulmuş tek faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin ilk boyut için 10.27 olduğu, dolayısıyla ulaşılan bu sonucun yarıdan düşük olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle ortak yöntem önyargısının olmadığı açıklığa kavuşmaktadır.

Verilerin dağılımındaki normallik incelenmiştir. Özyeterlik ölçeğinde, tek yönlü normal dağılımdaki basıklık değeri -.09 ve çarpıklık değeri -.15 olarak saptanmıştır. Girişimcilik ölçeğinde, tek yönlü normal dağılımdaki basıklık değeri -.07 ve çarpıklık değeri -.44 şeklinde tespit edilmiştir. Ulaşılan bu değerler; ± 1 aralığında kalmış dolayısıyla veriler tek yönlü normal dağılım

sergilemiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırma verilerinin çözümlenmesi; güvenilirlik, betimsel, korelasyon ve regresyon analizlerine (SPSS yazılımıyla) başvurularak yapılmıştır.

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde; betimsel istatistik, korelasyon ve regresyon analizlerinden faydalanılmıştır (SPSS yazılımı aracılığıyla). Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce, verilerin normalliği ve değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı incelenmiştir. Regresyon analizinde, özyeterlik bağımsız değişken ve girişimcilik bağımlı değişken olarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin girişimcilik özelliğindeki değişimin, özyeterlik ile ne kadarının açıklanabildiği incelenmektedir.

3- Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın bulgularına sırasıyla yer verilmektedir.

Korelasyon Analizi Bulguları

Özyeterlik ve girişimcilik değişkenlerine dair korelasyon sonuçları, Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Korelasyona Ait Bulgular

Değişkenler	1	2
1. Özyeterlik	1	
2. Girişimcilik	.63**	1

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

Hesaplanan korelasyon katsayısı incelendiğinde (Tablo 1); öğrencilerin özyeterlik algıları ile girişimcilik davranışları arasında; orta düzeyde, pozitif ve istatistiki yönden manidar bir ilişkinin yer aldığı görülmektedir ($r = .63$, $**p < .01$). Öğrencilerin özyeterlik düzeyleri arttıkça girişimcilikleri de artmaktadır.

Regresyon Bulguları

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarının, akademik yaşam doyumlarını yordamasına dair analiz bulgularına, Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. Özyeterliğin Girişimciliği Yordamasına Dair Analiz Bulguları

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.59	.16		9.64	.00
Özyeterlik	.59	.04	.63**	13.17	.00

Bağımlı değişken: Girişimcilik

$\Delta R^2 = .41$ **p < .01

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin özyeterlik algıları, sahip oldukları girişimcilik özelliklerini istatistiki açıdan anlamlı yordamaktadır ($B = .59$, $\beta = .63$, $P < .01$). Öğrencilerin özyeterlik düzeylerindeki 10 birimlik artış, yaklaşık olarak .63 birimlik girişimcilik özelliğindeki artışa katkı sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları girişimcilik düzeylerindeki varyansın %41’inin özyeterlik inançlarıyla açıklandığı açıklığa kavuşturulmaktadır ($\Delta R^2 = .41$, $**p < .01$).

4- Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, ölçeklerden yararlanılmak suretiyle korelasyonel modelde biçimlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre; özyeterlikleri ile girişimcilikleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve manidar olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi, öğrencilerin sahip oldukları özyeterlik inancının, girişimcilik düzeylerini pozitif yönde yordadığını açığa çıkarmıştır.

Özyeterlik inancı, bireylerin başarı ve motivasyon düzeylerini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Henson, 2001). Özyeterlik düzeyi yüksek bireyler, engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanmakta ve hedeflerine bağlılıklarını devam ettirmektedirler. Bununla beraber yüksek özyeterlik, bireylerin zorlayıcı durumlar seçmesine, çevrelerinde araştırmalar yapmalarına ya da yeni çevreler oluşturmalarına katkı sunmaktadır (Bandura, 1977, 1994). Nitekim girişimci bireyler de çevrelerindeki ya da işlerindeki fırsatları araştırmakta, kaynakları kullanarak fırsatları yakalamaya çalışmakta, yenilikçi fikirler ileri sürmekte ve uygulamaktadırlar. Şimşek ve diğerleri (2011), girişimci bireylerin yenilikler üretme ve başarma isteklerinin yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmektedirler. Bu bağlamda özyeterlikle ilişkili olabilecekleri akla gelmektedir. Bu araştırmada özyeterlik ve girişimcilik arasındaki ilişkinin, pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde özyeterlik ile girişimcilik arasındaki pozitif bir ilişkinin varlığının bulunduğu başka araştırmaların da olduğu görülmektedir (Shinnar, Hsu ve Powell, 2014; Zaidatol ve Lope, 2009).

Özyeterlik düzeyi yüksek kişiler, kendi kapasitelerinden emindir. Başarı yönünde engellerle karşılaşmalar bile yılmamakta, ısrarcı olmakta ve işin başarılı bir biçimde tamamlanması için çaba sarfetmektedirler. Bu bireyler, başarmak için problem çözme stratejileri geliştirmektedirler. Dolayısıyla performansları da yüksek düzeydedir (Bandura, 1977; Gist ve Mitchell, 1992). Girişimci bireyler de sorunlar karşısında problem çözme stratejilerine başvurumaktadırlar (Tabe ve Giriappa, 2013). Performansları da olumlu etkilenmektedir. Girişimcilerin, başarı konusunda istek ve kararlılıkları yüksek düzeyde olduğu

bilinmektedir (Akyurt, 2018). Bu ortak yönler, özyeterlik ve girişimcilik kavramlarının aralarında ilişkisinin varlığına işaret etmektedir.

5- Öneriler

Bu araştırmada, özyeterlik ve girişimcilik değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İleriki çalışmalarda özyeterlik ve girişimcilik boyutları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Böylelikle bu kavramlara yönelik daha geniş bir anlayış oluşturulabilir.

Bu çalışma, üniversite öğrencileri (lisans) özelinde yürütülmüştür. Sonraki çalışmalar, farklı kademelerdeki öğretim kurumlarında gerçekleştirilebilir. Böylelikle diğer kademelerdeki sonuçların, bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılması yapılabilir.

Öğrencilerin girişimci ve yenilikçi odaklı yaklaşımlar sergilemelerine, özyeterlik inançları katkıda bulunmaktadır. Öncelikle öğrencilere bu kavramlara yönelik eğitim verilmesi önemli görülmektedir. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını artırıcı faaliyetlerde yer almaları ve bu konuda eğitim düzenlenmesinin, girişimci özelliklerinin ortaya çıkması ya da daha da gelişmesine destek olacağı açıktır.

Referanslar

- Abbas, L. N., & Md Khair, S. N. (2017). Entrepreneurial intention among special needs students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 25(S), 57-66.
- Akkanat, H. (2013). Gazâlici sebepliliğın metodik çerçevesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(1), 23-56.
- Akyurt, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: sağlık örneği. *Medical Sciences*, 13(2), 43-57.
- Aulakh, P., & Gencturk, E. (2000). International principal-agent relationships: control, governance and performance. *Industrial Marketing Management*, 29, 521-538.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-Efficacy* (pp. 4-6). Cambridge University Press.
- Bedük, A., & Eryeşil, K. (2015). Girişimcilik yaratıcılık ve yenilik. E. Kaygın ve B. Güven (Ed.) *Girişimcilik: temel kavramlar, girişimcilik türleri, girişimcilikte güncel konular* içinde (s. 65-86). İstanbul: Siyahinci.
- Binks, M., & Vale, P. (1990). *Entrepreneurship and economic change*. McGraw-Hill Book Company.
- Bygrave, W. & Zacharakis, A. (2011). *Entrepreneurship* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Combs, J. E. (2001). *Academic self-efficacy and the over prediction of African American college student performance*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara, CA.

- Çelikkaleli, Ö., & Çapri, B. (2008). Genel yetkinlik inancı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 93-104.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, S. (2024). Öğrencilerin üniversiteye uyumları ile akademik yaşam doyumları ilişkisinin incelenmesi. E. KIRAL & M. ULUTAŞ (Ed.), *Teori ve uygulamada eğitim bilimleri 3* içinde (s. 245-257). Duvar Yayınları.
- Deveci, İ. (2018). E-STEM (Girişimcilik, fen, teknoloji, mühendislik, matematik). S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* içinde (s. 137–167). Pegem.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayıncılık.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Hisrich, R. D., & Peters P. M. (1995). *Entrepreneurship: starting, developing, and managing*. A New Enterprise, Donnelley and Sons Company. <https://doi.org/10.1002/jsc.4240040409>
- Johansen, V. (2010). Entrepreneurship education and entrepreneurial activity. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 9(1), 74-85.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. TANRIÖĞEN (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.55-84). Anı Yayıncılık.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 3–33). Springer.
- Marangoz, M. (2008). *Girişimcilik*. Pozitif Matbaacılık.
- Odabaşı, Y. (2004). *Girişimcilik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. Doi:[10.1037/0021-9010.88.5.879](https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879)
- Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239–254. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0156-x>

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-NELSON.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 2000, 217-226. <https://doi.org/10.2307/259271>
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., & Powell, B. C. (2014). Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 561- 570. Doi:10.1016/j.ijme.2014.09.005
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.
- Tabe, N., & Giriappa, S. (2013). *Evolution of entrepreneurship in India: Emergence from local to global business leadership*. <http://hdl.handle.net/10723/1697>
- Tarhan, M. (Ed.). (2020). *Girişimcilik pedagojisine giriş* (2.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vaidya, S. (2014). *Developing entrepreneurial life skills*. Springer.
- Zaidatol, A., & Lope, P. (2009). Entrepreneurship as a career choice: An analysis of entrepreneurial self-efficacy and intention of University students. *European Journal of Social Sciences*, 9(2), 338-349.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202–231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Bölüm 6

Eğitimde Dijital Dönüşüm: Eğitim 1.0'dan Eğitim 5.0'a

Selin YILDIZ¹, Fikriye KIRBAĞ ZENGİN²

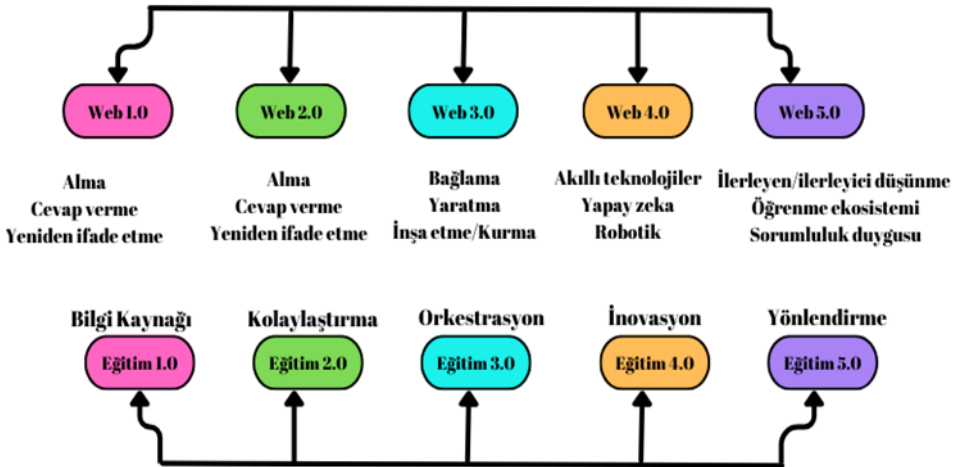
Eğitimde Dijital Dönüşüm

İnternet, akıllı telefonlar, akıllı saatler, akıllı her şey her insanın hayatını ve insanların birbirleriyle, iş dünyasıyla, hizmet sektörüyle iletişim kurma biçimini değiştirmektedir. Son on yılda, günlük hayatımızda yeni teknolojilerin hızlı dijital dönüşümünü daha da artmaktadır. Bugün evde, işte ve her yerde Yapay Zeka (AI), Nesnelerin İnterneti (IoT), Sanal ve Artırılmış Gerçeklik (VR/AR) gibi teknolojiler ile iç içe yaşamaktayız. Özellikle Covid-19 salgını ve bunun sonucunda ortaya çıkan karantina kısıtlamaları hayatlarımızı daha dijital hale getirmiştir. Bu dijital dönüşüm işe ile birlikte eğitim alanı da değişime uğramaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumları da hızlandırılmış dijitalleşmenin etkisi altında önemli dönüşümler geçirmiştir. Sanal sınıflar ve çevrimiçi öğrenme hızla yaygınlaşmıştır. Öğretmen, öğrenciler ve veliler bu değişime uyum sağlamak zorunda kalmıştır (Skitsko ve Osypova, 2022; URL- 1). Dijital teknolojiler öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanıldıkça ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ustalaşması gereken, insanların ve makinelerin etkileşimine yardımcı olan yeni beceriler ortaya çıktıkça eğitim doğrudan etkilenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler için en uygun modern eğitim ortamının geliştirilmesine belirgin bir şekilde odaklanmaktadır (Alharbi, 2023). İlk kez, çeşitli eğitim kavramlarının ayrıntılı bir açıklaması Jacques Gerstein tarafından yapıldı. Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 kavramlarının kökeni ve gelişimine dayanan Eğitim 1.0, Eğitim 2.0, Eğitim 3.0 kavramlarını tanımlanmıştır (Felcher ve Folmer, 2021). İki terim tarihsel olarak bir süreklilik içinde ilerlemiştir: Endüstri 1.0, mekanizasyon, su ve buhar gücü ile tanımlanmaktadır; Endüstri 2.0, seri üretim, montaj hattı ve elektrik ile tanımlanmaktadır; Endüstri 3.0, bilgisayar ve otomasyon ile tanımlanmaktadır. Endüstri 4.0 ise siber-fiziksel sistemler ve veri

¹ Dr., ORCID ID: 00000001-8134-0864 Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

² Prof. Dr., ORCID ID: 0000-0002-0547-8746 Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye

odaklı analitik ile tanımlanmaktadır (Ashaari vd., 2021). Bu ilerleme, eğitimde de benzer bir dönüşümü beraberinde getirmektedir: Eğitim 1.0, tarım topluluğundaki mevcut ihtiyaçlara, Eğitim 2.0, endüstriyel topluluğun ihtiyaçlarına, Eğitim 3.0, küreselleşmenin şekillendirdiği toplumun ihtiyaçlarına ve Eğitim 4.0, yenilikçi toplumun ihtiyaçlarına odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır (Mohd Adnan vd., 2019). Pratikte, ilk üç seviye biraz daha gelenekseldi ve daha modern yöntemler ve metodolojiler geliştirilip Eğitim 4.0 ve 5.0 olarak sunulduğundan akademik ortamda kullanılmadı (Alharbi, 2023). Eğitimdeki bir sonraki önemli değişiklikler Endüstri 4.0'ın ortaya çıkmasıyla ilişkilidir. Eğitim 4.0 kavramı, esas olarak dijital teknolojilerin yaygın kullanımına ve Endüstri 4.0'ın gereksinimlerine uygun yeni becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Günümüzde Eğitim 5.0 kavramı, Endüstri 5.0 ve Toplum 5.0'ın ortaya çıkışına ve toplumu insanileştirme fikrinin yayılmasına bir yanıt olarak işlenmektedir (Felcher ve Folmer, 2021; Fisher,2020; Shahidi Hamedani vd., 2021). Özetle eğitime teknoloji entegrasyonunun yağın kullanımı, Web 2.0'ın devrim niteliğindeki web geliştirmesiyle Eğitim 2.0 ile başlamıştır (Maria vd., 2018). Eğitim 3.0, teknolojinin öğretimde daha fazla entegre olduğu eğitimdeki üçüncü devrimdir. Teknoloji, teknolojiyi kullanarak bilgiyi oluşturmak ve aktarmak için kullanılmıştır. Bu gelişim süreci Alharbi (2023) tarafından, eğitim standardı seviyelerini sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Web ve Eğitim 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 ve 5.0'ın Gelişim Süreci
(Alharbi, 2023)'den uyarlanmıştır)

Eğitim 1.0.

Geleneksel bir öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Eğitim 1.0'da öğretmen bilginin ana kaynağıdır. Öğrenciye çoğunlukla pasif bir rol atanır, öğrenme süreci basitçe bilgiyi öğretmenden öğrencilere aktarmayı içermektedir. Öğrenme süreci teknolojiler (video dersler, e-kitaplar, web siteleri) kullanılarak gerçekleştirilebilir, ancak etkileşim söz konusu değildir. Çünkü öğrenciler yalnızca pasif olarak bilgi alabilir ve öğrenme içeriğiyle etkileşime giremez (örneğin, içerik hakkında yorum yapabilir veya paylaşabilir). Öğrenciler bilgiyi depolar, günlük hayat bağlantısı ve kullanımına önem verilmeyerek tip sorularla öğrencilerin değerlendirildiği ifade edilebilir (Puncreobutr, 2016). Bu dönemde öğrencilerin daha çok öğretmenlerini izleyerek onları rol model aldıkları ve öğrencilerin gelecek kurgularında onların önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Er vd. 2021). Öğrenmeye yönelik kişiselleştirilmiş bir yaklaşım kullanılmaz (Skitsko ve Osypova, 2022). Eğitim süreci alma, cevap verme ve yeniden ifade etmeyi içermektedir.

Bu dönemde Web 1.0 teknolojisi geliştirilmiştir. Web 1.0, 1990'ların ortalarında İnternet'in doğuşuyla paralel olarak doğmuştur. Eğitim alanında Web 1.0 akademik amaçlar için nadiren kullanılmıştır (Alharbi, 2023). Web 1.0'da statik yapısı ile web platformlarında verilen bilgileri aşığı kaydırmak hâkimdir (Yıldız ve Zengin, 2023). Yani bilgiyi almak esastır.

Eğitim 2.0.

Öğrenme sürecinin kendisi önceki Eğitim 1.0'dan önemli ölçüde farklı değildir. Ancak Eğitim 2.0 bir dizi karakteristik özelliği bulunmaktadır. Öğretmen rehberlik eden ve yol gösterici" rolüne alamaya başlamıştır (Er vd. 2021). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolü ise daha aktif hale gelmektedir. Sosyal ağların geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme içeriğiyle etkileşime girmesine (öğrenme içeriğini yorumlama, paylaşma veya hatta tamamlama), hem senkron hem de asenkron modlarda birbirleriyle ve öğretmenle aktif olarak iletişim kurmasını sağlamaktadır Teknolojinin kullanımı, hem sınıfta hem de çevrimiçi olarak öğrenmeyi gerçekleştirmenize olanak tanımaktadır (Skitsko ve Osypova, 2022). Eğitim 1.0'a benzer olarak eğitim süreci alma cevap verme ve yeniden ifade etmeyi içermektedir.

Bu dönemde 1999'un sonlarında Web 2.0 teknolojisi geliştirilmiştir. Web 2.0 "Oku-Yaz-Yayınla" web çerçevesi olarak ifade edilir (Yıldız ve Zengin, 2023). Kullanıcılar farklı blog web sitelerini kullanarak aktif olarak katılabilir. Bu gelişim internetin yüzünü küresel olarak değiştirmiştir. İnsanlar web sitelerinde bulunan ilgi duydukları bilgileri kullanmaya başladılar ve katılım sağlamaya başladı (Alharbi, 2023). Web 2.0 araçları, takvim, dergi, not alma, yazma,

fotoğraf albümü gibi uygulamaların oluşturulup paylaşımın kişisel etkinliklere dönüşmesi özellikleri sayesinde öğrenme ortamlarını da güçlendirmiştir (Rosen ve Nelson, 2008).

Eğitim 3.0.

Öğrenmede kişiselleştirilmiş ve ilgiye dayalı yaklaşımların kullanımını içermektedir. Öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif bir katılımcıdır, sosyal ağlarda öğretmen ve diğer öğrencilerle paylaştığı bilginin yaratıcısı olabilir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin bilgilerini birlikte geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı (sınıfta veya çevrimiçi) düzenlemektir. Eğitim 3.0, dijital ve sosyal medya formatlarındaki öğrenme materyallerini kullanarak etkileşimli öğrenmeye odaklanır (Salmon, 2019). Eğitim 3.0'ın bir diğer özelliği de, bu içeriği görüntüleme ve değiştirme olanağıyla internet üzerinden erişilebilir olması gereken öğrenme içeriğinin değişmesidir. (Skitsko ve Osypova, 2022). Eğitim süreci bağlanma, yaratma ve inşa etme/kurma cevap verme ve yeniden ifade etmeyi içermektedir.

2000'li yılların başlarında Web 3.0 teknolojisi geliştirilmiştir. Web 3.0, dünyayı “Oku-Yaz-Çalıştır” ın daha yeni bir versiyonu olan semantik web'i olarak bilinmektedir (Alharbi, 2023). Semantik terimi, kullanıcı ile makine arasındaki iletişim boşluğunu kapatmayı ifade eden semantik işaretlemenin iki katmanına daha sahiptir ve web hizmeti, kullanıcının bir bilgisayardan diğerine görevi gerçekleştirmesine yardımcı olmak ve kolaylaştırmak için tasarlanmış bir yazılım aracıdır. Web 3.0 teknolojisi, öğrenmeye daha açık bir yaklaşım sunabilmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları, 3D laboratuvarlar, 3D wiki'ler, 3D dünyalar ve avatarlar oluşturmak için artırılmış gerçeklik ve sanal ortamların birleştirilmesini içermektedir (Yıldız ve Zengin, 2023). Web 3.0 akademik kurumların akademik öğrenme ortamındaki bilgi işlem araçlarını daha fazla keşfetmeleri ve birbirine bağlamaları için bir temel sağlamıştır (Alharbi, 2023).

Eğitim 4.0.

Eğitim 4.0 teknolojinin aktif bir kullanımına dayanmaktadır. Öğrenme sürecinde araçların aktif kullanımını ve insanlar ile makineler arasındaki etkileşimi içerir. Eğitim 4.0'a göre çevrimiçi öğrenme platformları, mobil uygulamalar, öğrencinin öğrenme hızını bağımsız olarak seçmesine ve müfredatı oluşturmasına olanak tanıyan kişiselleştirilmiş öğrenme için mükemmel bir araçtır (Öztemel, 2018). Öğrenciler aktif öğrenenler, bilgi yaratıcıları ve kendini keşfedenler olmalıdır. Sibergoji ve akrancılık, yeni öğrenme teorisi olarak bağlantıcılıkla birlikte öğretme ve öğrenme biçimi haline gelir. İçerik açısından çoğunlukla dijitalleştirilir, Web 2.0 uygulamalarıyla kullanıcı tarafından

oluşturulur ve Web 3.0 uygulamaları aracılığıyla verilerle yönlendirilen makine tarafından oluşturulur (Kiss, 2008). Öğrenme yönelimi öğrenci merkezli, akranlar arası, zorluk temelli, yeterlilik temelli, kişiselleştirilmiş ve derin öğrenme yaklaşımına yöneliktir. Zaman ve mekan artık öğrenme için bir engel değildir (Mokhtar vd., 2019). Web 4.0'ın gelişimi ile birlikte teknolojiler ayrıca öğretmenlerin her bir öğrenci için bireysel öğrenme ve gelişim süreçlerini izlemelerine olanak tanımaktadır. Öğrenmeye yaklaşım da önemli ölçüde değişmiştir. Öğrenmenin pratik bir yönü vardır ve öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda gerçek projeler üzerinde çalışmasını ve gelecekteki çalışmalarında onlar için gerekli olacak becerileri edinmesini içermektedir (Skitsko ve Osypova, 2022).

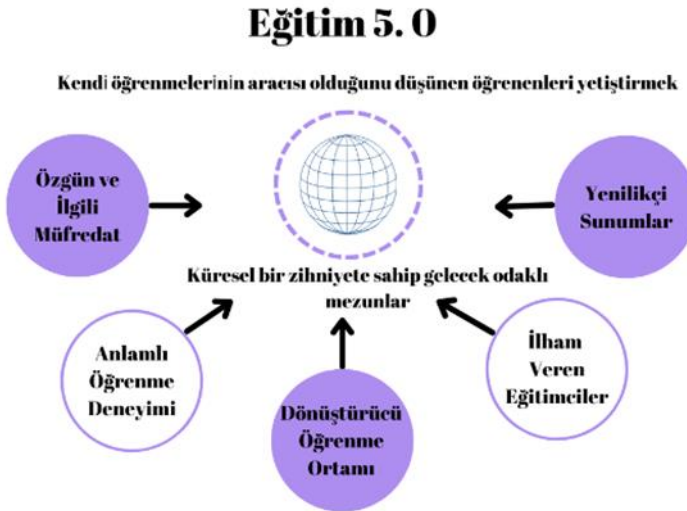
Eğitim 4.0 kapsamında eğitim süreci akıllı teknolojiler, yapay zeka ve robotik teknolojilerini içermektedir (Alharbi, 2023). Bu aşama, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme yaklaşımlarını vurgulamaktadır (Adnan vd., 2019). Yaşam boyu öğrenme, sürekli beceri geliştirme ve kariyer ilerlemesini sağlayan esnek ve uzaktan öğrenme seçenekleriyle bir temel taşı haline gelmektedir. Odak, modern iş gücünde başarı için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık becerilerini beslemeye doğru kaymıştır (Huk, 2021).

Eğitim 5.0

Teknoloji ve akademik kurumlar eğitimin dönüşümü için paralel olarak çalıştığından beri, modern araçlar ve tekniklerin geliştirilmesi de daha iyi eğitim standartları için paralel olarak güncellenmektedir. Eğitim 5.0, önceki dört versiyona göre yeni nesildir (Mustafa Kamal vd., 2019). Eğitim 5.0, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimine ve toplumdaki yaşamı iyileştiren çözümlere odaklanarak daha insancıl bir öğretim sağlamak için yeni teknolojilerin kullanımını içerir (URL- 1). Eğitim 5.0, "kişiselleştirilmiş eğitime, öğrenme esnekliğine, sürekli iyileştirmeye, eleştirel düşünme ve problem çözmeye, veri yorumlamaya, öğrenci liderliğindeki müfredata, proje tabanlı öğrenmeye ve en önemlisi, geleceğin Toplumunu yaratmanın temelini oluşturan teknoloji ve eğitimdeki ortaklık dinamiklerine dayalı geleceğin eğitim modeli" olarak tanımlanabilir (Skitsko ve Osypova, 2022). Hem Eğitim 4.0 hem de Eğitim 5.0, eğitim sürecinde teknolojilerin yaygın kullanımını sağlasa da, otomasyonu ve insan-makine etkileşimini kapsamaktadır. Ancak Eğitim 4.0 ve Eğitim 5.0 arasında farklılıklar bulunmaktadır (Alharbi, 2023). Eğitim 4.0'da eğitimde teknolojinin rolü, öğrenmede hızı, doğruluğu ve verimliliği artırmaktır. Ana fikir, Endüstri 4.0 teknolojilerini öğrenme sürecine dahil etmektir. Bu, Eğitim 4.0'ın amacının, eğitimi toplum ve şirketler tarafından halihazırda kullanılan Endüstri

4.0'ın teknolojik başarılarına yaklaştırmak ve artık teknoloji olmadan yaşayamayan yeni nesillerle daha yakın bir bağ kurmak olduğu anlamına gelir. Eğitim 5.0 da bu fikrin devamıdır. Eğitim 5.0, Eğitim 4.0'ın sunduklarına karşı çıkmamaktadır. Ancak öğrencinin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanan öğrenmeye daha insani bir yaklaşımı da eklemektedir (Alharbi, 2023). Ayrıca, Eğitim 5.0, Endüstri 5.0 ve Toplum 5.0, teknolojiyi değil, insanları ve ihtiyaçlarını ön planda tutarak insanlar ve teknoloji arasındaki etkileşimi uyumlu hale getirir.

Eğitim 5.0' da öğretim personeli, öğrenciler ve yönetim gibi öğretimde rol oynayabilecek tüm taraflar, eğitimin özünü öğrenme olarak tanımlar (Alharbi, 2023). Özellikle, öğrenme öğrenci veya öğrenenle bağlantılıdır. Süreç öğrenene odaklanır, öğrenen tarafından gösterilir ve öğrenen tarafından yönlendirilir (University Teknoloji Mara, 2019). Bu nedenle, öğrenen, değerleri, inançları, düşünceleri, bilgisi ve becerileri beslenmesi ve eğitilmesi gereken ayrı temeller olarak görülmeyen bütünsel bir kişi olarak görülür. Dinamik teknoloji öğrenciyi çevreler ve öğrencinin neyi, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kiminle çalışacağına ilişkin temel kararları için seçenekler sunar (Melluso vd., 2020). Ayrıntılı bilgi aşağıdaki Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitim 5.0

(University Teknoloji Mara, 2019'dan uyarlanmıştır)

Alharbi, (2023)'e göre Eğitim 5.0'dan maksimum faydayı elde etmek için uygulanması gereken temel alanlar şunlardır:

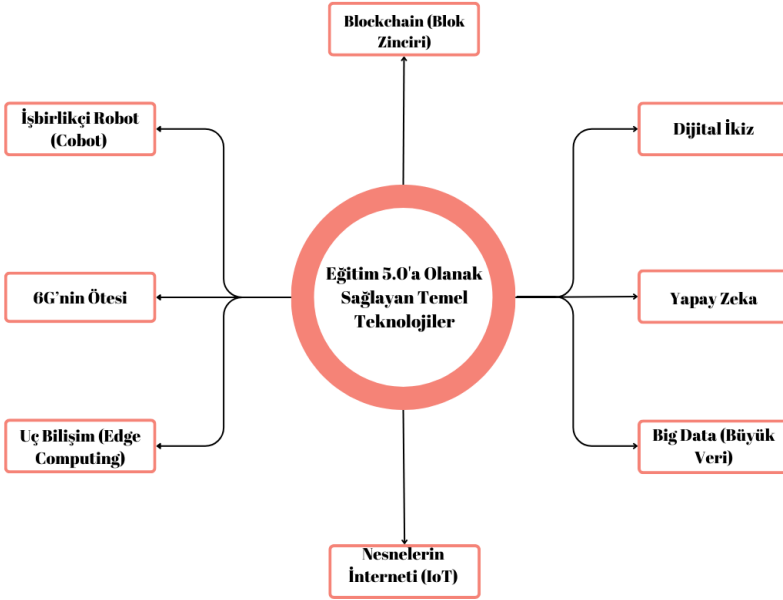
- Profesyonel olmak için odaklanmış öğrenme.
- Kişiselleştirilmiş öğrenmenin geliştirilmiş ve harmanlanmış konsepti.
- Sorunları çözmek için yaratıcı düşüncüyü uygulama.
- Değer temelli öğrenme kültürü geliştirme.

Eğitim 5.0'ın temel sütunları ve sonuçları şunlardır:

- **Tutarlı ve İlgili Müfredat:** Müfredat geliştirme, öğrenme ortamını zenginleştirmenin anahtarıdır. Bu, dinamik ve organik bir müfredat tasarlamak ve geliştirmek için sezgisel yöntem gerektirir. Öğrencilere gerçek bir endüstri veya işletmede becerileri öğrenmeleri ve uygulamaları için gerçek bir dünya sağlanacaktır. Öğrenciler bu becerileri uyarlanabilir yeterlilikle uygulayabilmelidir. Bu amaçla, müfredat endüstri ve toplulukla ilgili endişeleri ve gereksinimleri içermelidir. Ayrıca, müfredata paylaşılan ve dağıtılmış içerik ve çok disiplinli seçmeli dersler ve programlar dahil edilmelidir.
- **Yenilikçi Sunum ve Değerlendirme:** Öğrenciler yalnızca bir iş perspektifi değildir. Öğrencileri teknoloji, öğrencinin aktif bir öğrenen rolü oynayacağı sınıf ortamına yardımcı olacak ve dönüştürecektir. Bu, öğrenilen bilgileri pratik ve uygulamalı bir bilgiye dönüştürmek için geleneksel öğrenme senaryolarını öğretici moddan taşıyacaktır. Değerlendirme, geleneksel değerlendirmeler yerine pratik sunular ve öğretimle güncellenecektir.
- **Anlamlı Öğrenme Deneyimi:** Öğrenme, bilgiyi deneyime dayalı bir bilgiye dönüştürme konusunda güçlü bir zekaya sahip olacaktır. Etkinlik odaklı, teknolojiyi destekleyen, uyumlu deneyim ve sektörle kapsamlı alaka gibi kapsamlı bir büyüklük kümesinden oluşacaktır.
- **Dönüştürücü Öğrenme:** Öğrenme ortamı, etkili ve anlamlı öğrenme için ileri teknolojiyi uyarlayarak aktif ve benzersiz bir ortam olacaktır. Bu, yapısal paradigmayı dönüştürmekten öğrencinin görüşlerini ve ruhlarını öğretmenler ve öğrenciler arasındaki pratik faaliyetlere uygulamaya kadar uygulanan öğrenme deneyimlerini içerecektir. Dahası, akıllı okullar, teorileri ve formülleri sürükleyici ve etkileşimli bir öğrenme ortamında gerçekleştirmek için veri analitiği laboratuvarlarıyla donatılmıştır. Öğrenci, bilgiyi daha da genişletmek için aracı rolünü oynayacaktır.

Eğitim 5.0 Olanak Sağlayan Temel Teknolojiler

Büyük veri (Big Data), Nesnelerin interneti (IoT), Blok Zinciri (Blockchain), Uç bilişim (Edge Computing), Artırılmış gerçeklik, Sanal gerçeklik, dijital ikiz, İşbirlikçi robot (Cobots) ve 6G ve ötesi gibi birkaç temel etkileştirici teknoloji, bilişsel yetenekler ve inovasyonla birleştirildiğinde eğitime yardımcı olmak için muazzam bir potansiyele sahiptir (Humayun, 2021). Şekil 3'te Eğitim 5.0 olarak sağlayan temel teknolojiler görselleştirilmiştir.



Şekil 3. Eğitim 5.0' Olanak Sağlayan Temel Teknolojiler

Büyük veri (Big Data): Büyük veri, yönetilmesi zor olan büyük miktardaki verileri ifade etmektedir. Bu veriler yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir (Supriya vd. 2024). Büyük veri karar almada çok faydalıdır ve eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda devrim yaratmıştır (Allam ve Dhunny, 2019). Büyük veri, Endüstri 5.0 bağlamında eğitimi etkinleştirmede hayati bir rol oynamaktadır. Her eğitim kurumu her gün büyük miktarda öğrenci verisi toplar. Bu veriler, kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamak ve öğrenci katılımı ve performansı hakkında farkındalık sağlamak için analiz edilebilir (Huang ve Jia, 2022). Eğitim sektöründeki veriler tutarsız, heterojen ve bazen hatalara eğilimli olabilir. Verileri normalleştirmek ve entegre etmek karmaşık ve zaman alıcıdır. Büyük miktarda veriyi yönetmek ve depolamak zordur (Gomathi, 2023).

Büyük veriyi etkili bir şekilde kullanmak için verimli bir beceri setine ihtiyaç vardır.

Nesnelerin interneti (IoT): IoT, makine, otomobil, cihaz ve diğer öğeler dahil olmak üzere sensörler, yazılım ve iletişim yetenekleriyle donatılmış ve veri toplayıp paylaşan fiziksel nesnelere oluşan bir ağlardır (Sadhu vd., 2023). IoT, cihazların, sensörlerin ve nesnelerin birbirine bağlanmasını ve öğrenme ortamına entegre edilmesini kolaylaştırır. Eğitimde IoT, gerçek zamanlı verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini mümkün kılarak davranış, öğrenme kalıpları ve öğrenci performansının analizini kolaylaştırır (Singhi vd., 2023). IoT, geleneksel öğretim metodolojilerinin dijital olanlara dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır. IoT, yenilikçi öğretim araçları ve yazılımlarının geliştirilmesini teşvik eder, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeyi ve ayarlamayı kolaylaştırır ve uzaktan ve işbirlikçi öğrenmeye izin verir (Liu vd. 2022). IoT cihazları sınıflarda kullanılabilir. Örneğin, IoT sensörleriyle donatılmış akıllı beyaz tahtalar etkileşimli ve dinamik öğrenme deneyimleri sağlayabilir (Alojaiman, 2023). Bu, öğrencilerin gerçek zamanlı olarak işbirliği yapmalarını, içerik paylaşımlarını ve eğitim kaynaklarına erişmelerini sağlar. Nesnelerin İnterneti (IoT) destekli izleme sistemleri, öğrencilerin nerede olduklarının izlenmesini kolaylaştırarak güvenliği ve verimliliği garanti altına almış ve öğretmenlere değerli içgörüler sağlamıştır. Kajeet, öğrenci davranışlarının izlenmesine yardımcı olan bu tür bir uygulamadır. Bu tür IoT cihazları kullanılarak idari görevlerin otomasyonu, öğretmenlerin iş yükünü önemli ölçüde azaltarak katma değerli akademik faaliyetlere odaklanmalarını sağlamış ve sistemi daha çevik ve yalın hale getirmiştir (Biswal, vd. 2024). Ancak, eğitimde IoT'nin benimsenmesi, veri gizliliği ve güvenlik endişeleri, birlikte çalışabilirlik sorunları ve güvenilir bağlantı altyapısına duyulan ihtiyaç gibi birkaç zorluk ortaya çıkarır. Bu zorlukların üstesinden gelmek, sağlam politikalar, standartlar ve protokollerin yanı sıra altyapı ve siber güvenliğe yatırım gerektirir (Rawat vd., 2023).

Blok Zinciri (Blockchain): Blok zinciri (Blockchain), birden fazla bilgisayardaki işlemleri güvenli bir şekilde kaydeden ve doğrulayan merkezi olmayan ve dağıtılmış bir dijital muhasebe teknolojisidir (Gadekallu vd., 2022). Blok zinciri, verilerin kurcalanmaya veya değiştirilmeye karşı dirençli bir şekilde şeffaf ve değiştirilemez bir şekilde depolanmasını sağlamaktadır. Blok zinciri, akademik başarıların, sertifikaların ve kimlik bilgilerinin kayıtlarını kurcalamaya dayanıklı bir şekilde depolayarak eğitim sisteminin bütünlüğünün korunmasını sağlamaktadır (Sarıoğlu, 2023). Blok zinciri, okulların ve üniversitelerin öğrencilerin akademik performans kayıtlarını güvenli bir şekilde tutmasına yardımcı olmaktadır. Blok zinciri ile öğrencilerin ilerlemesi ve sonuçları zaman içinde izlenebilir. Bu, eğitimcilerin kişiselleştirilmiş ve etkili öğrenme

deneyimleri oluşturmasına yardımcı olabilir. Eğitimciler, eğitim içeriklerini güvenli bir Şekilde depolamak ve paylaşmak için blok zincirini kullanabilir.

U bilişim (Edge Computing):U bilişim hesaplama ve veri depolamayı ağ kenarına daha yakın hale getiren yaklaşımıdır (Raja Santhi ve Muthuswamy, 2023). U bilişim, işleme ve veri yönetimini u cihazlar olarak adlandırılan son kullanıcılara daha yakın konumlandırılmış cihazlara aktarır. U bilişim, eğitim ortamında çeşitli cihazlar ve sistemler arasında sürekli bağlantı ve iletişim sağlar. Çeşitli IoT cihazlarının ve sensörlerinin farklı ğrenci verilerini toplamak için yaygın olarak kullanıldığı eğitim kurumlarında, EC bu cihazlar tarafından üretilen muazzam miktardaki verileri işleyebilir. Bu, yönetimin öğrencinin ilerlemesini gerçek zamanlı olarak izlemesini ve ğretim stratejilerini kişiselleştirmesini sağlar (Adel, 2020). U bilişim ayrıca ğrenci verilerinin güvenliğini ve gizliliğini de iyileştirir. Kişisel bilgileri, not bilgileri vb. gibi hassas ğrenci verileri yerel olarak uçta işlenebilir, bu da verileri yerel ağ içinde tutar ve veri ihlalleri ve yetkisiz erişim olasılığını azaltır (Broo vd. 2022). U bilişim, öğrencilerin ve öğretmenlerin sanal sınıflarda hızlı ve sorunsuz bir Şekilde etkileşim kurmasını sağlar ve sanal deneyimleri ve öğrenme sonuçlarını iyileştirir. rnek olarak, ğrenci katılımını toplayan çeşitli sensörler ve akıllı cihazlarla donatılmış bir sınıfı düşünün. U bilişim ile sensörler aracılığıyla toplanan veriler yerel olarak işlenebilir ve bu da verilerin doğrulama için bir bulut sunucusuna gönderilmesi ihtiyacını ortadan kaldırır.

Dijital İkiz: Dijital ikiz, her iki yönde de bağlı olan bir fiziksel varlık ile dijital varlık arasındaki veri akışını ifade eder (Fuller vd. 2020). Dijital ikiz öğrencilerin güvenli ve uygun maliyetli bir sanal ortamda deneyler yapmalarını ve çok zor kavramları keşfetmelerini sağlayan gerçek dünya ekipmanlarının sanal kopyalarının kullanımına izin verir (Wang vd. 2022). Dijital ikiz uzaktan öğrenmeyi mümkün kılan fiziksel nesnelere ve sistemlere uzaktan erişim sağlar. Eğitimciler, teorik kavramların gerçek dünya uygulamalarını göstermek için kullanabilir, öğrenmeyi daha somut ve alakalı hale getirebilir (Lv, 2023). IoT tabanlı akıllı sınıfların oluşturulmasını sağlayarak sınıf yönetimini ve kaynak tahsisini geliştirir. Dijital ikiz, sınıf senaryolarını simüle etmek ve ğretim becerilerini geliştirmek için ğretmen yetiştirme programlarında kullanılabilir. Tüm eğitim kampüsünün dijital bir kopyasını oluşturarak verimli tesis yönetimini, kaynak optimizasyonunu ve güvenlik protokollerini destekleyebilir (Wang vd. 2023). Örneğin, Dijital ikiz sanal laboratuvar ortamları oluşturmak, gerçek dünya deneylerini simüle etmek ve öğrencilerin deneyleri güvenli ve uzaktan yürütmesini sağlamak için kullanılabilir. Dijital ikiz, gerçekçi simülasyonlar oluşturmak için doğru ve güncel verilere güvenir. Çeşitli kaynaklardan gelen verileri entegre etmek ve doğruluğunu sağlamak zor olabilir.

İşbirlikçi robotlar (Cobotlar):İşbirlikçi robotlar, paylaşılan bir alanda veya yakın mesafede insan ve robotun doğrudan etkileşimi için tasarlanmıştır (Faccio vd. 2023). Cobotlar, gerçek zamanlı rehberlik ve geri bildirim sağlayan deneyler ve pratik çalışmalar yürüterek öğrencilerin uygulamalı öğrenmesine yardımcı olur. Cobotların sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileriyle entegrasyonu, öğrenciler için etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratır. Ayrıca öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlarlar (Nikolić, 2023). Öğrenme ortamında dolaşmalarına ve görevleri yerine getirmelerine yardımcı olurlar. Cobotlar ayrıca ekip çalışmasını, grup etkinliklerini ve öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eder. Cobotlar ayrıca tehlikeli görevleri de gerçekleştirerek öğrenciler ve öğretmenler için kaza riskini azaltır (Li vd., 2021). Cobotlar, ödevleri notlandırma, öğretmenlerin idari yükünü hafifletme gibi idari görevleri üstlenebilir (Pizoń vd. 2022). Örneğin, öğrencilerin robotik ve otomasyon teknolojilerine olan ilgisini ve bilgisini artırmak için cobotlar ara sıra eğitim fuarlarında, bilimsel sergilerde ve kampüs etkinliklerinde sergilenmiştir. Cobot'ların, özellikle öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında, insanlarla birlikte güvenli bir şekilde çalışması gerekir. Cobot'ları eğitim ortamlarına entegre etmek, mevcut altyapı ve iş akışlarında değişiklik veya uyarlamalar gerektirebilir. Cobot'ları eğitim ortamlarına uygulamak önemli maliyetler gerektirebilir. Cobot'ları çalıştırmak ve bakımını yapmak, özel teknik uzmanlık gerektirir (Rantschl, 2023). Cobot'lar, gizlilik ve veri güvenliği sorunları da dahil olmak üzere etik hususları gündeme getirir.

6G ve Ötesi: Tamamen bağlantılı bir dünyanın gereksinimleri, kablosuz iletişime erişim sağlayan 6G ve ötesi tarafından karşılanır (Akyıldız, vd. 2020). 6G, önceki nesillere göre ultra hızlı ve güvenilir bağlantı, daha hızlı veri aktarım hızları ve daha yüksek ağ kapasitesi sunar. Bu, kesintisiz iletişimi ve eğitim kaynaklarına anında erişimi kolaylaştırır (Kohli vd., 2022). 6G, yüksek hız ve düşük gecikme yetenekleriyle etkili öğrenme deneyimleri sağlar. Ayrıca, öğrencilerin gerçek zamanlı deneyimlere katılmalarına yardımcı olan AR ve VR gibi teknolojileri de kolaylaştırır. 6G'nin her yerde bulunan bağlantısı, eğitim kaynaklarına ve platformlarına her zaman ve her yerden erişilebilmesini sağlar. Öğrenciler mobil öğrenme deneyimlerine katılabilir (Adel, 2020). 6G ayrıca, IoT cihazlarının eğitim ortamlarına kapsamlı bir şekilde entegre edilmesini sağlar. 6G, coğrafi sınırlar arasında öğrenciler, öğretmenler ve uzmanlar arasında kesintisiz iş birliği ve bilgi paylaşımına olanak tanıyan küresel bağlantıyı teşvik eder.

Kaynakça

- Adel, A. (2020). Utilizing technologies of fog computing in educational IoT systems: privacy, security, and agility perspective. *Journal of Big Data*, 7(1), 99. <https://doi.org/10.1186/s40537-020-00372-z>
- Adnan, A. H. M., Karim, R. A., Tahir, M. H. M., Kamal, N. N. M., & Yusof, A. M. (2019). Education 4.0 technologies, industry 4.0 skills and the teaching of english in Malaysian tertiary education. *Arab World English Journal*, 10(4), 330-343. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.24>
- Akyıldız, I. F., Kak, A., & Nie, S. (2020). 6G and beyond: The future of wireless communications systems. *IEEE access*, 8, 133995-134030.
- Alharbi, A. M. (2023). Implementation of Education 5.0 in developed and developing countries: A comparative study. *Creative Education*, 14, 914-942. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.145059>
- Allam, Z., & Dhunny, Z. A. (2019). On big data, artificial intelligence and smart cities. *Cities*, 89, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2019.01.032>
- Alojaiman, B. (2023). Technological modernizations in the industry 5.0 era: A descriptive analysis and future research directions. *Processes*, 11(5), 1318. <https://doi.org/10.3390/pr11051318>
- Ashaari, M. A., Singh, K. S. D., Abbasi, G. A., Amran, A., & Liebana-Cabanillas, F. J. (2021). Big data analytics capability for improved performance of higher education institutions in the Era of IR 4.0: A multi-analytical SEM & ANN perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121119.
- Biswal, A. K., Avtaran, D., Sharma, V., Grover, V., Mishra, S., & Alkhayyat, A. (2024). Transformative Metamorphosis in Context to IoT in Education 4.0. *Endorsed Transactions on Internet of Things*, 10(1). <https://doi.org/10.4108/eetiot.4636>
- Broo, D. G., Kaynak, O., & Sait, S. M. (2022). Rethinking engineering education at the age of industry 5.0. *Journal of Industrial Information Integration*, 25, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100311>
- Er, H., Turan, S., & Kaymakçı, S. (2021). Toplum 5.0 sürecinin gelişimi ve eğitime etkisinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 27-66. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.993699>
- Faccio, M., Granata, I., Menini, A., Milanese, M., Rossato, C., Bottin, M. & Rosati, G. (2023). Human factors in cobot era: a review of modern production systems features. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 34(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s10845-022-01953-w>
- Felcher, C. D. O., & Folmer, V. (2021). Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. *Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)*, e5-01.

- Fisher, C. R., Thompson, C. D., & Brookes, R. H. (2020). Gender differences in the Australian undergraduate STEM student experience: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1155-1168. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721441>
- Fuller, A., Fan, Z., Day, C., & Barlow, C. (2020). Digital twin: enabling technologies, challenges and open research. *IEEE access*, 8, 108952-108971. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2998358>
- Gadekallu, T. R., Huynh-The, T., Wang, W., Yenduri, G., Ranaweera, P., Pham, Q.-V., da Costa, D. B., & Liyanage, M. (2022). Blockchain for the Metaverse: A review. *ArXiv Preprint*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2203.09738>
- Gomathi, L., Mishra, A. K., & Tyagi, A. K. (2023, April). Industry 5.0 for healthcare 5.0: Opportunities, challenges and future research possibilities. In *2023 7th International Conference on Trends in Electronics and Informatics (ICOEI)* (pp. 204-213). IEEE.
- Huang, L., & Jia, Y. (2022). Innovation and development of cultural and creative industries based on big data for industry 5.0. *Scientific Programming*, (1), 2490033. <https://doi.org/10.1155/2022/2490033>
- Huk, T. (2021). From education 1.0 to education 4.0-challenges for the contemporary school. *New Educational Review*, (4).
- Humayun, M. (2021). Industrial revolution 5.0 and the role of cutting edge technologies. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(12).
- Kiss, J. (2008). Web 3.0 is all about rank and recommendation. *The Guardian*, 4.
- Kohli, P., Sharma, S., & Matta, P. (2022, December). Secured privacy preserving techniques analysis of 6G driven vehicular communication network in industry 5.0 Internet-of-Everything (IoE) applications. In *2022 International Conference on Smart Generation Computing, Communication and Networking (SMART GENCON)* (pp. 1-8). IEEE.
- Li, T., Fan, Y., Li, Y., Tarkoma, S., & Hui, P. (2021). Understanding the long-term evolution of mobile app usage. *IEEE Transactions on Mobile Computing*, 22(2), 1213-1230. <https://doi.org/10.1109/TMC.2021.3098664>
- Liu, H., Jiang, K., Gamboa, H., Xue, T., & Schultz, T. (2022). Bell shape embodying zhongyong: The pitch histogram of traditional chinese anhemitonic pentatonic folk songs. *Applied Sciences*, 12(16), 8343. <https://doi.org/10.3390/app12168343>
- Lv, Z. (2023). Digital twins in industry 5.0. *Research*, 6, 0071.
- Maria, M., Shahbodin, F., & Pee, N. C. (2018, September). Malaysian higher education system towards industry 4.0—current trends overview. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2016, No. 1). AIP Publishing.

- Melluso, N., Fareri, S., Fantoni, G., Bonaccorsi, A., Chiarello, F., Coli, E., Giordano, V., Manfredi, P. & Manafi, S. (2020). Lights and shadows of COVID-19, technology and industry 4.0. *Lights and Shadows of COVID-19, Technology and Industry 4.0*. ArXiv: 2004.13457.
- Mokhtar, S., Alshboul, J. A., & Shahin, G. O. (2019, December). Towards data-driven education with learning analytics for educator 4.0. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1339, No. 1, p. 012079). IOP Publishing.
- Mustafa Kamal, N. N., Mohd Adnan, A. H., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Mohd Kamal, M. A. (2019). Immersive Interactive Educational Experiences—Adopting Education 5.0, Industry 4.0 Learning Technologies for Malaysian Universities. In *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference, Series 1/2019* (pp. 190-196). MNNF Publisher
- Nikolić, J., Stefanovic, M., & Djapan, M. (2023). Industry 4.0 and Industry 5.0—Opportunities and Threats. <https://doi.org/10.26701/uad.371662>
- Pizoń, J., Cioch, M., Kański, Ł., & Sánchez-García, E. (2022). Cobots implementation in the era of Industry 5.0 using modern business and management solutions. *Advances in Science and Technology Research Journal*.16, (6),166–178,<https://doi.org/10.12913/22998624/156222>.
- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 92-101.
- Raja Santhi, A., & Muthuswamy, P. (2023). Industry 5.0 or industry 4.0 S? Introduction to industry 4.0 and a peek into the prospective industry 5.0 technologies. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IIJDeM)*, 17(2), 947-979.
- Rantschl, M., Miskovic, M., Rüdele, K., Hulla, M., & Ramsauer, C. (2023, May). Extension of the LEAD Factory to address Industry 5.0. In *Proceedings of the 13th Conference on Learning Factories (CLF 2023)*.
- Rawat, R., Sharma, S., & Goyal, H. R. (2023, March). Intelligent digital financial inclusion system architectures for industry 5.0 enabled digital society. In *2023 Winter Summit on Smart Computing and Networks (WiSSCoN)* (pp. 1-5). IEEE.
- Rosen, D. & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Sadhu, P. K., Yanambaka, V. P., & Abdelgawad, A. (2022). Internet of things: Security and solutions survey. *Sensors*, 22(19), 7433. <https://doi.org/10.3390/s22197433>

- Sarioğlu, C. İ. (2023). Industry 5.0, digital society, and consumer 5.0. In *Handbook of Research on Perspectives on Society and Technology Addiction* (pp. 11-33). IGI Global.
- Shahidi Hamedani, S., Aslam, S., Mundher Oraibi, B. A., Wah, Y. B., & Shahidi Hamedani, S. (2024). Transitioning towards Tomorrow's Workforce: Education 5.0 in the Landscape of Society 5.0: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 14(10), 1041. <https://doi.org/10.3390/educsci14101041>
- Singh, S. K., Yang, L. T., & Park, J. H. (2023). FusionFedBlock: Fusion of blockchain and federated learning to preserve privacy in industry 5.0. *Information Fusion*, 90, 233-240. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2022.09.027>
- Skitsko, V., & Osypova, O. (2022, September). Education 5.0 maturity index: concept and prospects for development. In *International Conference on Electronic Governance with Emerging Technologies* (pp. 95-108). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Supriya Y., Bhulakshmi D., Bhattacharya S., Gadekallu T. R., Vyas P., Kaluri R., Sumathy S., Koppu S., Brown D. J., & Mahmud M.. (2024). Industry 5.0 in smart education: Concepts, applications, challenges, opportunities, and future directions. *IEEE Access*. 12, 81938–81967. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3401473>.
- University Teknologi Mara (2019). Education 5 at UiTM-UiTM Academic Compass (p. 95). University Teknologi Mara.
- URL-1 . Education 5.0: What Does It Mean? How Does It Work? SYDLE. <https://www.sydle.com/blog/education-5-0-61e71a99edf3b9259714e25a/>
- Wang, H., Lv, L., Li, X., Li, H., Leng, J., Zhang, Y., Thomson, V., Liu, G., Wen, X., Sun, C., Luo, G. (2023): A safety management approach for Industry 5.0's human-centered manufacturing based on digital twin. *J. Manuf. Syst.* 66, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.11.013>
- Wang, W., Guo, H., Li, X., Tang, S., Li, Y., Xie, L., & Lv, Z. (2022). BIM information integration based VR modeling in digital twins in industry 5.0. *Journal of Industrial Information Integration*, 28, 100351. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2022.100351>
- Yıldız, S., & Zengin, R. (2023). Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. F. K. Zengin & G. Keçeci (Ed.), *Fen eğitiminde teknoloji uygulamaları* (ss. 71-88). İKSAD Yayınevi.

Bölüm 7

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkındaki Görüşleri

Hatice MERTOĞLU¹,
Çiğdem ÇİFTÇİ ŞAHAL², Zübeyde Burçin USTA³

Öz

Ülkemizde “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adı altında eğitim programları değiştirilmiş ve eğitim sisteminde köklü değişikliğe gidilmiştir. MEB tarafından 2024 yılında uygulamaya başlanan bu program gündem olmuş, birçok uzman, profesyonel, öğretmen ve hatta veliler tarafından tartışmaya açık hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı Maarif Program ve uygulanmasında yaşanan sorunlar ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler araştırmacıların hazırladığı anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya ülkemizde farklı şehirlerde görev yapmakta olan ve yeni programı bizzat uygulayan 56 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların verileri nicel (betimsel) ve nitel (içerik analizi) olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili hizmet içi eğitim almış; ancak verilen hizmet için eğitimi yetersiz bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler her ne kadar programda yer alan öğrenme çıktılarının ve bileşenlerin önceki program ile benzer olduğunu ya da bir kısmını zaten kullandıklarını belirtse de ders planlarında program bileşenlerini kullanma yüzdelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeni programdaki süreç değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yeni programda anlamlandırmadıkları pek çok kavram olduğu da görülmektedir.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri ABD,
hatice.mertoglu@marmara.edu.tr, 0000-0002-3172-7443

² Öğretmen, Marmara Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri ABD,
cigdemshahal@gmail.com, 0009-0007-2885-6440

³ Öğretmen, Marmara Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri ABD,
gurbeyburcin@gmail.com, 0000-0002-8981-462X

Bunların; “esneklik”, “farklılaştırma”, “kapsayıcılık” “zenginleştirme” ve “destekleme” olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun programda yer alan farklılaştırma etkinliklerini sınıflarında uygulamadığı da tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların yeni program hakkındaki olumsuz görüşlerin iyileştirilmesine ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sistemi, fen bilimleri öğretmenleri

Giriş

Eğitim, bir ülkenin bulunduğu çağı yakalayabilmesini sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Değişen dünya ihtiyaçları eğitim sistemlerinde de değişikliğe gitmeyi gerekli kılmıştır (Akınoğlu, 2013). Bu sebeple gelişen ve değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için eğitim programlarının da yenilenmesi oldukça önemli hale gelmiştir (Ülçay, 2024). Ülkemizde 2005 yılında öğretim programları, öğrencileri merkeze alan, kendi öğrenmesinden sorumlu tutan yapılandırmacı anlayış esasına dayalı olarak değişmiştir (Demir ve Fer, 2009). 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle değişen ihtiyaçların karşılanması amacıyla öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır (Başar ve Demiral, 2020). 2018 yılında öğretim programlarında değişiklik yapılmasında uluslararası düzeyde 21. yy becerilerinin etkili olduğu, ulusal etken olarak da Türkiye Yeterlik Çerçevesi ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesinin etkili olduğu görülmüştür (Aksoy ve Taşkın, 2019).

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ve 2013 yılında fen dersi öğretim programında yapılan değişikliklerle ilgili Karaman & Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönlendiren eğitim anlayışını olumlu olarak karşıladıkları; ancak sınıf mevcutlarının fazla olması, fiziki ve teknik imkanların eksikliği ve öğrencilerin araştırma yaparken doğru kaynaklara ulaşmada sorunlar yaşamaları konusunda da olumsuz görüş bildirdikleri belirtilmektedir. Yücel ve Karamustafaoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin 5. ve 6. sınıf ders kitapları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenler ders kitaplarının öğretim programlarına uyumlu olduğunu; ancak bilgiyi derinlemesine vermediğini belirtmiştir. Etkinliklerininlendirme etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadıklarını belirtmişlerdir.

2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece akademik olarak değil sosyal, fiziksel,

duygusal, ahlaki olarak da gelişimlerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin her yönden gelişimlerini sağlamak amacıyla bütüncül eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bütüncül eğitim yaklaşımını esas alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımını, öğrenci profilini, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesini, beceriler çerçevesi bileşenlerini kapsayan program tasarımına sahiptir. Bu modelin etkin bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla MEB tarafından 2024 yılının eylül ayının ilk haftasında yapılan hizmet içi eğitimlerle Fen Bilimleri öğretmenlerine Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtılmış, programa dahil edilen konu, kavram ve beceriler hakkında bilgi verilmiş, uygulama örnekleri hazırlanmıştır. Eğitim-öğretim yılının başlamasıyla ortaokul 5. Sınıflarda Fen Bilimleri dersinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanmaya başlanmıştır. (MEB, 2024)

Üredi (2024) yaptığı çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenme çıktılarının her sınıf düzeyinde azaltıldığını, süreç değerlendirme araçları ile desteklenen programın öğrencilerin kalıcı bilgi edinmeleri ve bütüncül gelişim için olumlu olduğunu belirtmiştir. Banaz (2024) yaptığı çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programını dijital okuryazarlık açısından incelemiş ve yeni programın gelişen dünyaya uyum sağlamaya çalışılarak hazırlandığını belirtmiştir. Alanyazında, Türkiye Yüzyılı Maarif Model ile ilgili yapılan birçok çalışma (Banaz, 2024; Karakaş, 2024; Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024; Turan & Nazıroğlu, 2024) yer almaktadır. Ancak, fen bilimleri öğretmenlerinin yeni modele yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin yeni programın uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1-Fen Bilimleri öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2-Fen Bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3-Fen Bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan programlar arası bileşenler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4-Fen Bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değişen ders planları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 5-Fen Bilimleri öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan süreç değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli ve çalışma grubu

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte var olmuş veya şu anda var olan bir durumu incelemek için tasarlanan modeldir. Bu modelde daha çok “Nedir? ve Nasıl?” soruları ön plandadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 56 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar için demografik bilgi formu aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1.Demografik bilgi formu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)	İl	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	10	17.85	Adana	1	1.78
Kadın	46	82.14	Ankara	1	1.78
Eğitim durumu			Ağrı	1	1.78
Lisans	37	66.07	Antalya	1	1.78
Yüksek lisans	16	28.57	Balıkesir	5	8.92
Doktora	3	5.35	Bursa	1	1.78
Yaşınız			Erzurum	1	1.78
21-25	3	5.35	Hatay	1	1.78
25-30	11	19.64	İstanbul	33	58.92
30-35	11	19.64	Kahramanmaraş	1	1.78
35-40	14	25	Kırıkkale	1	1.78
40-45	9	16.07	Kocaeli	3	5.35
45 ve üstü	8	14.28	Muğla	2	3.57
Mesleki			Tekirdağ	2	3.57
0-10 yıl	22	39.28	Şanlıurfa	2	3.57
10-20 yıl	23	41.07	Çalıştığınız		
20-30 yıl	9	16.07	Devlet	51	91.07
30 ve üzeri yıl	2	3.57	Özel	5	8.92

Katılımcıların 46’sı kadın, 10’u erkektir. Katılımcıların çoğunlukla eğitim durumları lisans (37) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri en fazla 10-20 yıl (23) olarak belirtilmiştir. Tablo 1’e göre öğretmenler Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer almakta, ancak en fazla İstanbul ilindeki öğretmenlere (33) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu devlet okulunda (51) çalışmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Maarif Anket” kullanılmıştır. Anket öğretmenlerin demografik bilgilerini ve

Maarif Program ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik olup 25 sorudan oluşmaktadır. Sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, ardından iki uzman tarafından değerlendirilip bazı sorular revize edildikten sonra öğretmenlere google anket formu aracılığı ile uygulanmıştır.

Veri analizi

Verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. “Yeni Maarif Model ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?, Yeni Maarif Model’de yer alan öğrenme çıktılarını incelediniz mi?, Yeni Maarif Model’de yer alan programlar arası bileşenleri incelediniz mi?, Yeni Maarif Model’e göre hazırlanan ders planlarında kullanılan bileşenleri incelediniz mi?, Yeni Maarif Model’de bulunan süreç değerlendirme uygulamalarını incelediniz mi?” soruları için betimsel analiz, “Fen Bilimleri öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan öğrenme çıktıları hakkındaki görüşleri nelerdir?, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan programlar arası bileşenler hakkındaki görüşleri nelerdir?, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde değişen ders planları hakkındaki görüşleri nelerdir?, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan süreç değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?” soruları için içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz için yüzde ve frekans tabloları hazırlanmış, içerik analizi için MAXQDA Paket Program kullanılmıştır. MAXQDA Paket Program, nitel verilerin kod ve temalarla görselleştirilerek sunulması tekniğidir. Bulgularda gösterilen kod gösteriminde, öğretmenlerin görüşlerindeki kodlar belirlenmiş ve sayısal değer şeklinde ifade edilmiştir. Kod bulutu ise, sayısal ifade göstermeden aynı olan kod gösterimini görsel olarak bulut şeklinde sunmuştur. Kod bulutunda hangi kod daha fazla değer aldıysa, o kod daha büyük yazılır ve ortalanır.

Bulgular

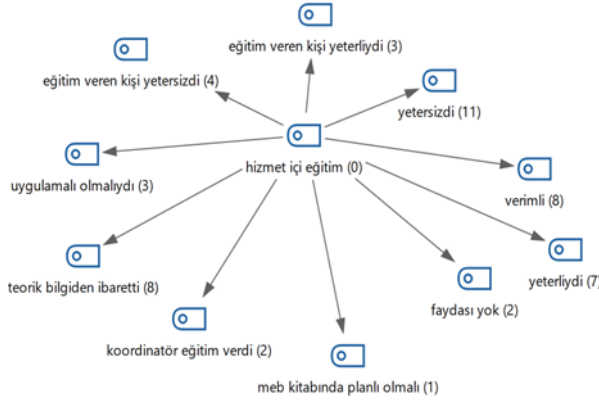
Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin yeni programın uygulanmasına yönelik görüşleri “Hizmet içi eğitim”, “Programdaki Öğrenme çıktıları”, “Programlar Arası Bileşenler”, “Ders Planlarında Kullanılan Bileşenler” ve “Süreç Değerlendirme Uygulamaları” olarak 5 temada incelenmiştir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin yeterliliği hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Hizmet içi eğitim

Hizmet içi eğitim alma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	45	80.35
Hayır	11	19.64

Tablo 2'ye göre, katılımcıların çoğunluğu (%80.35) Yeni Maarif Model ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır.



Şekil 1. Kod gösterimi



Şekil 2. Kod bulutu

Şekil 1 ve 2'ye göre katılımcıların çoğunlukla hizmet içi eğitim ile ilgili olarak olumsuz görüşler verdikleri dikkat çekmektedir. Aşağıda öğretmenlerin aldıkları eğitim hakkında görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Hizmet içi eğitimi online eğitim olarak aldım ve yetersizdi.”

“Evet, daha açık ve anlaşılır bir eğitim olabilirdi.”

“bu eğitimi veren bile değişenin ne olduğu konusunda fikri yoktu iyi bir değerlendirme yapamadım”

“Öğretim programının içeriğini tanıtmak amacıyla gerçekleştirilen bir eğitimdi. Öğretmenimiz yeterliydi ancak program içeriği yoğun olduğu için zaman kısıtlılığı yaşandı.”

“Ara tatilde Online olarak hizmet içi eğitim verildi. Verimli değildi”

“Başarılı”

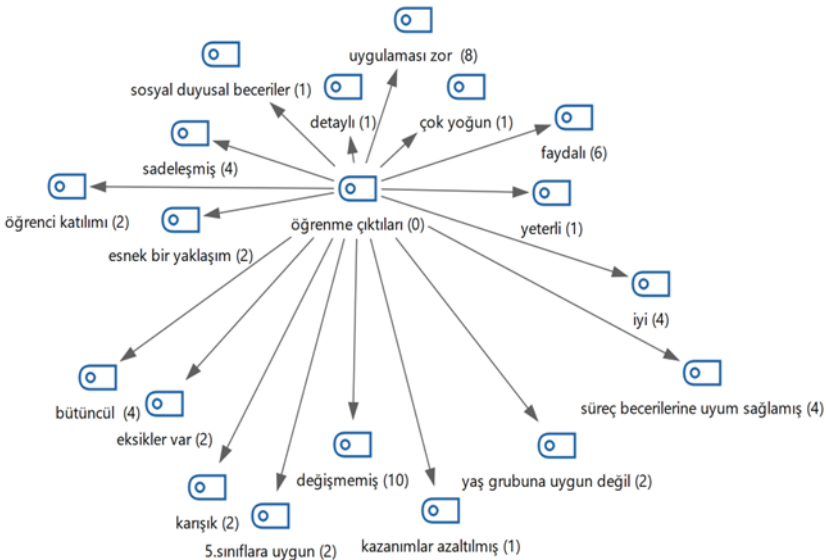
“Etkinliklerle anlatılan güzel bir eğitimdi.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan öğrenme çıktılarını inceleme durumlarını değerlendirmeye yönelik cevapları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Programdaki Öğrenme Çıktıları

Öğrenme inceleme durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	50	89.28
Hayır	6	10.71

Katılımcıların çoğunluğu (f=50) Yeni Maarif Model’de yer alan öğrenme çıktılarını incelemiştir. Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik cevapları Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Kod gösterimi



Şekil 4. Kod bulutu

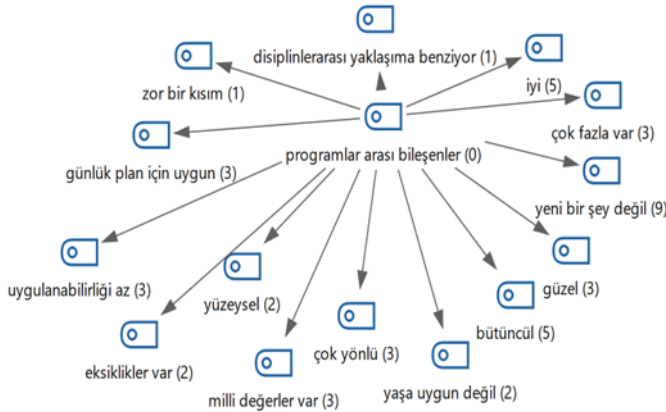
Şekil 3 ve 4'e göre, katılımcılar Yeni Maarif Model'de yer alan öğrenme çıktıları için genellikle *değişmemiş* (10), *uygulaması zor* (8) ve *faydalı* (6) olarak yorum yapmıştır.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan programlar arası bileşenleri inceleme durumları ve ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Programlar arası bileşenler

Programlar arası	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	46	82.14
Hayır	10	17.85

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (f=46) Yeni Maarif Model'de yer alan programlar arası bileşenleri incelemiştir.



Şekil 5. Kod gösterimi



Şekil 6. Kod bulutu

Şekil 5 ve 6'ya göre, katılımcıların programlar arası bileşenlere göre düşünceleri *yeni bir şey değil* (9), *iyi* (5) ve *bütüncül* (5) şeklindedir. Katılımcılar genelde “önceden örtük olarak verilen değerlerin artık resmi olarak verildiği” düşüncesindedir, bu yüzden “yeni bir şey değil” ifadesi öğretmen cevaplarında daha çok yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin programlar arası bileşenler ile ilgili görüşlerine örneklerle yer verilmiştir:

“Çok fazla olması dışında sorun yok”

“bileşenlerin olması ve ders içeriğine entegre edilmesi olumlu olmuş”

“Pek çoğunu zaten kullanıyorduk”

“Ders planı yazarken öğretmenler için bence en zor kısım burası olacak. Birden fazla kısaltma ve numara var. Ancak öğrencilere verilmesi gereken becerilerdir.”

“Alt bileşenler çok fazla.”

“Daha sade olmalı.”

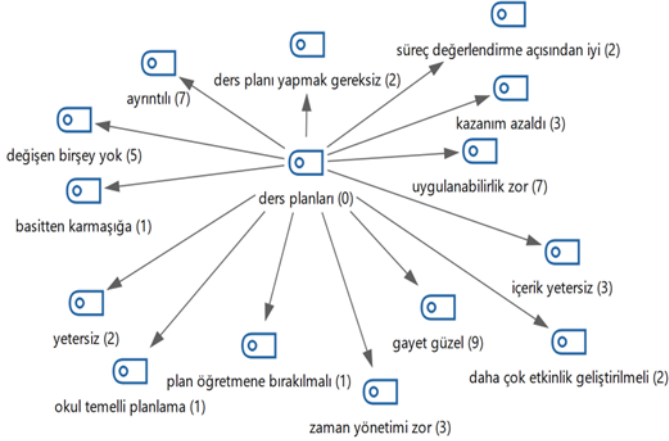
“Önceden örtük olarak gerçekleştirilen değerler artık resmi programa dahil edilmiş.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde değişen ders planlarında kullandıkları bileşenler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Ders planlarında kullanılan bileşenler

Ders planlarında kullanılan bileşenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	42	37.16
Erdem-değer-eylem çerçevesi	33	29.20
Okuryazarlık becerileri	38	33.62

Tablo 5'e göre, katılımcıların ders planlarında Yeni Maarif Model'de bulunan programlar arası bileşenlerini kullanma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bileşenlerden sosyal-duygusal öğrenme becerilerini en çok (%37.16) kullandıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 7. Kod gösterimi



Şekil 8. Kod bulutu

Şekil 7 ve 8'e göre, katılımcıların Yeni Maarif Model'e göre hazırlanan ders planlarına yönelik düşünceleri *gayet güzel (9)*, *ayrıntılı (7)* ve *uygulanabilirlik zor (7)* şeklindedir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, ders planlarında bulunan cümlelerin sonlarında bileşenlerin kısaltma şeklinde belirtilmesini ayrıntılı ve güzel bulmuşlardır. Ancak bununla birlikte, bu ders planlarını ders anlatımı ve etkinlikler açısından hem malzeme hem de zaman dolayısı ile

uygulanabilirliği zor olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı öğretmenler ise değişen bir şey olmadığını dile getirmiştir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan farklılaştırma etkinlikleri ile ilgili görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Farklılaştırma etkinlikleri

Farklılaştırma etkinliklerini uygulama durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	16	27.1
Hayır	43	72.9

Tablo 6’da incelendiğinde öğretmenlerin programda yer alan farklılaştırma etkinliklerini sınıflarında uygulamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Uygulamadım. Yorumum yok.”

“Uygulayamadım”

“Kullanmadım”

“Grup çalışmalarında kişileri sürekli değiştirmeye çalışıyorum”

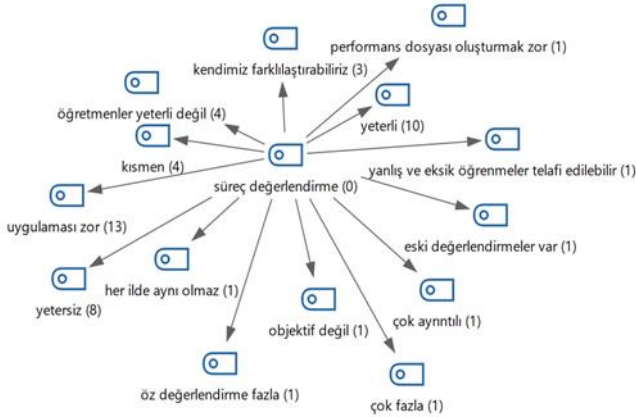
“Verilen etkinliği her öğrencinin şartlarına uygun bir şekilde yapmasını sağladım. Farklı ve zengin bir sonuç elde edildi.”

Fen Bilimleri öğretmenlerinin Yeni Maarif Modelde yer alan süreç değerlendirme uygulamalarının yeterliliği ile ilgili görüşleri Tablo 7’da yer almaktadır.

Tablo 7. Süreç değerlendirme uygulamaları

Süreç değerlendirme uygulamalarının yeterliliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yeterli	17	28.81
Yetersiz	7	11.86
Kısmen	35	59.32

Tablo 7 incelendiğinde Yeni Maarif Model’de yer alan süreç değerlendirme uygulamalarını katılımcıların çok az bir kısmı yeterli (17) bulmaktadır.



Şekil 9. Kod gösterimi



Şekil 10. Kod bulutu

Şekil 9 ve 10'a göre, katılımcıların Yeni Maarif Model'e göre hazırlanan süreç değerlendirme uygulamalarına yönelik cevapları *uygulaması zor (13)*, *yeterli (10)* ve *yetersiz (8)* şeklindedir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, süreç değerlendirme uygulamalarını özellikle sınıf mevcudu açısından ve 5.sınıfın ortaokula geçiş sınıfı olduğundan uygulanması zor olarak dile getirmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenler de değerlendirmeleri yeterli, çok fazla ve çok ayrıntılı bulduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilere göre değerlendirmeleri farklılaştırabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Her ilde aynı performans olmuyor"

"Basit etkinliklere çok ayrıntılı ölçekler kullanılmış"

"Sınıfların kalabalık olması, 5. Sınıfların belli bir alt yapı ile gelmemesi sebebi ile yetersiz buluyorum"

"Uygulaması zor"

“Sonuçta hala önlerinde bir sınav var lgs gibi”
“Öğrenme çıktılarını yeterince alamıyoruz.”

Tablo 8. Yeni Maarif Modelde, öğrencilerin uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA vb.) başarı durumu

Uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA vb.) başarılı olma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	11	18.6
Hayır	10	16.9
Kararsızım	38	64.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yeni programda, öğrencilerini uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA vb.) başarılı olma durumları için kararsız görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin çok azının başarılı olacaklarını düşünmektedir.

Tablo 9. Yeni Maarif Modelde anlamlandırılmayan kavramlar

Anlamlandırılmayan kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kapsayıcılık	18	30.5
Farklılaştırma	19	32.2
Zenginleştirme	13	22
Destekleme	11	18.6
Esneklik	21	35.6

Araştırmaya katılan öğretmenler her ne kadar programda yer alan bileşenlerin önceki program ile benzer olduğunu belirtse de yeni programda anlamlandırmadıkları pek çok kavram olduğu da görülmektedir. Bunların; “esneklik”, “farklılaştırma” ve “kapsayıcılık” “zenginleştirme” ve “destekleme” olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler birden fazla anlamlandıramadığı kavramı işaretlemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin yeni programın uygulanmasına yönelik görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Yeni Maarif Model ile ilgili hizmet içi eğitim almış ancak verilen hizmet için eğitimi yetersiz bulmuşlardır. Nitekim, Arslan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, salgın sürecinde (Covid-19) verilen uzaktan hizmet içi eğitimin öğretmenler tarafından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç şu şekilde

yorumlanabilir: Türkiye Yüzyılı Maarif Model'e yönelik verilen hizmet içi eğitim yüz yüze olsa bile, eğitimler öğretmenler için genellikle sıkıcı ve gereksiz geçebilmektedir. Bunun bir sebebi de, daha önce verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz geçebilmesi olabilir. Öğretmenlerin genelinde hizmet içi eğitimlere karşı bir önyargı olabilir. Bununla birlikte, çok kalabalık gruplar halinde verilen hizmet içi eğitimler de öğretmenler için rahatsız edici olabilir.

Öğretmenler Yeni Maarif Model'de yer alan öğrenme çıktılarını incelediklerinde bu öğrenme çıktılarının kazanımlardan bir farkı olmadığını belirtmişlerdir. Bunun sebebi, Yeni Model'de kazanım yerine yazılan öğrenme çıktılarıdır; cümlelerin sadece fiil ile değil, -ebilme, -abilme (beceriye dayalı) şeklinde bitmesidir. Öğretmenler, öğrenme çıktılarındaki içeriğin aynı kalıp, sadece yapısal olarak değiştiğini düşünmüş olabilirler.

Öğretmenler programlar arası bileşenleri incelediklerini bu bileşenlerin yeni bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşleri, bu bileşenleri örtük olarak verdiklerini, şimdi ise bileşenleri öğrencilere sunmanın resmileştiği şeklindedir. Bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir: Öğretmenlerin ifadelerinde yer alan "örtük olarak veriliyordu, şimdi resmileşti" kısmı aslına bakıldığında, programlar arası bileşenler kısmının sadece yazıya döküldüğünün göstergesi olabilir. Öğretmenler bir konuyu anlatırken, anlattığı konuyu başka disiplinlerle de ilişkilendirebilmektedir. Öğretmenlere göre programlar arası bileşenler öğretmenlere tanıdık gelen disiplinler arası yaklaşımın aynısı olabilir. Bu sebeple öğretmenlerin çoğu programlar arası bileşenler için "yeni bir şey değil" ifadesini kullanmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ders planlarında programlar arası bileşenlerden en çok sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte programlar arası bileşenlerinin ders planlarında kullanımlarında uygun olabileceğini dile getirmişlerdir. Özellikle öğretmenler, ders planında cümlelerin sonlarında yazılan becerilerin kısaltmalarını doğru ve mantıklı bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun programda yer alan farklılaştırma etkinliklerini sınıflarında uygulamadığı da tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir kesiminin Yeni Maarif Model'de yer alan süreç değerlendirme uygulamalarını yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeni programdaki süreç değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Nitekim, Abalı Öztürk ve Şahin (2013), sınıf öğretmenlerinin süreç değerlendirme yöntemlerini özellikle sınıf kalabalıklığından ve zaman yönetiminden dolayı uygun bulmadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç şu şekilde açıklanabilir: Yeni Maarif Model'de yer alan süreç değerlendirme basamakları öğretmenler için yeterli görülebilir ancak sınıf kalabalıklığı, zaman yönetimi ve öğrenciler için adaptasyon süreci olarak görülen

5.sınıfta yapılması zor değerlendirme teknikleri olabilir. Öğretmenlerin süreç değerlendirme uygulamalarına yönelik bakış açıları bu yüzden olumsuz olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yeni programda, öğrencilerini uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA vb.) başarılı olma durumları için kararsız görüş belirttikleri görülmektedir. Nitekim, Gürten, Demirkaya ve Doğan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada akademisyen ve uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının içerik ve kapsamının öğretim programlarına uygun olduğu, sonuçların eğitim sistemlerine ışık tuttuğu fakat eğitim sistemlerinin başarı durumunu yargılamak için tek başına yeterli olmadığı, sınav sonuçları ile eğitim politikaları arasında ilişki kurma ve sınav sonuçlarının gelecek eğitim politikalarını etkileme durumuna ilişkin görüş ayrılıkları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir: Yeni Maarif Model öğrenciler ve hatta öğretmenler tarafından daha yeni keşfedilip, öğrenilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler Yeni Maarif Model'in uluslararası sınavlara nasıl katkılar sağlayacağını bilemeyebilir. Çünkü öğrenciler daha bu modelin aracı olduğu eğitime tabi tutulduktan sonra uluslararası bir sınava bu tarihler doğrultusunda henüz girmemiş olabilir. Bu da öğretmenler için yeni modelin uluslararası sınavlara yapacağı katkı konusunda yetersiz kanıt oluşturabilir.

Program değişikliği öğretmenlerde birtakım endişelere neden olabilmektedir. Nitekim bu konu ile ilgili yapılmış literatürde araştırmalar da yer almaktadır: Uzoğlu, Cengiz & Daşdemir (2013) tarafından yapılan bir araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin kaldırılması hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenci seçmek için yapılan sınavların sayısının ve şeklinin sürekli değişmesinden dolayı endişelendikleri belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlere göre bu durumun öğrencilerde güven kaybı, motivasyon düşüklüğü, karamsarlık, uyum sorununa vb. pek çok soruna neden olabileceği belirtilmektedir. Özdaş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada merkezi sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiş ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin olumsuz düşündüğü ifade edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya başlandığında da öğretmenlerin bir takım olumsuz görüşlere, sorunlara dikkat çeken araştırmalara rastlamak mümkündür. Kabapınar & Ataman (2007) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin getirdiği sıkıntılara örnek olarak; zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, fiziksel koşulların yetersizliği gibi görüşler verdiği dikkat çekmektedir. Yine benzer olarak Gelbal & Kelecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunları

incelemişler ve öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri belirtilmektedir.

Kısaca literatür incelendiğinde öğretmenler programdaki değişikliklere karşı dirençli olabilmektedir ve eski sistemi uygulamaya devam edebilmektedir. Hatta teori ile pratik arasında uyumsuzluk olduğunu belirten araştırmalar da yer almaktadır.

Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-129.
- Akinoğlu, O. (2013). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 75-99.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı’nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292.
- Demir, S., & Fer, S. (2009). 2005 Öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-210.
- Gelbal S., & Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S., & Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 287-319.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kabapınar, Y., & Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları’nda (4-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, P., & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi*

Eğitim Fakóltesi Dergisi, 18(1), 243-269.
<https://doi.org/10.17556/jef.65883>

- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. DOI: 10.19059/mukaddime.509244
- Turan, ř., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 15-33. <https://doi.org/10.32950/rid.1507279>.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E., & Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(3), 77-86.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açasından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yücel, M., & Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. Sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(1), 93-120.