EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR:
ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ, ÖRGÜTSEL YAŞAM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör:

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

ARTİKEL AKADEMİ: 458

Eğitim Örgütlerinde Güncel Yaklaşımlar: Öğretmen Deneyimleri, Örgütsel Yaşam ve Eğitim Yönetimi

Editör:
Doç. Dr. Semih ÇAYAK// Marmara Üniversitesi
Orcid No: 0000-0003-4360-4288

Kapak: Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

ISBN 978-625-5674-98-2

Birinci Basım: Ağustos - 2026

Kapak uygulama: Artikel Akademi

Ofset Hazırlık: Artikel Akademi

Baskı ve Cilt: Uzunist Dijital Matbaa Anonim Şirketi
Akçaburgaz Mah.1584.Sk.No:21 / Esenyurt - İSTANBUL

Matbaa Sertifika No: 68922
Artikel Akademi bir Karadeniz Kitap Ltd. Şti. markasıdır.

©Karadeniz Kitap - 2026

Akademik etik kurallara bağlı kalınarak yapılacak olan alıntılar ve tanıtım maksadıyla yapılacak olan kısa alıntılar dışında, yazılı izni alınmadan, tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla, basımı, yayımı, kopyalanması, çoğaltımı veya dağıtımı yapılamaz.

KARADENİZ KİTAP LTD. ŞTİ.
Koşuyolu Mah. Mehmet Akfan Sok. No:67/3 Kadıköy-İstanbul
Tel: 0530 076 94 90

Yayıncı Sertifika No: 19708
mail: info@artikelakademi.com
www.artikelakademi.com

,

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR:
ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ, ÖRGÜTSEL YAŞAM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör:

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

artikel akademi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 7

1. BÖLÜM

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK 9
Emrah YAMAN & Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

2.BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN OKUL İÇİ DENEYİMLERİNDE TELE-HİÇLEME 37
Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Duygu BALIKOĞLU ŞEKER & Alper GEÇER

3. BÖLÜM

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA POSTHÜMANİZM PERSPEKTİFİNDEN EĞİTİM YÖNETİMİ 69
Dr. Öğr. Üyesi Meral HALİSDEMİR

4. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİJİTAL LİDERLİK DAVRANIŞLARI..... 85
Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Oğuz Kaan GÜLDİKER & Esra KALKAVAN PARLAK

5.BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TÜRKİYE, YUNANİSTAN VE BULGARİSTAN ÖRNEĞİ 109
Sıla AVCI & Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

6. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERDE SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI 127
Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Esma OLGUN & Sibel ALKAN ÇAKMAK

7. BÖLÜM
OKUL ORTAMINDA ÖĞRETMEN YALNIZLIĞI 189
Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Duygu UKŞAŞ & Alper GEÇER

8. BÖLÜM
ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS PROGRAMI KONUŞMA BECERİSİ KAZANIMLARININ İNCELENMESİ..... 229
Aytül PEKCANLI & Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

9. BÖLÜM
KARİYER EVRELERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK 245
Prof. Dr. Münevver ÇETİN & Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Tuğba TAHİR & Büşra BALOĞLU

10. BÖLÜM
ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK DURUMLARININ OKUL YAŞANTISINDAKİ YANSIMALARI..... 271
Prof. Dr. Münevver ÇETİN & Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Muhammed Hanifi KILINÇ & Alper GEÇER

11. BÖLÜM
OKULLARDA İLETİŞİM KÜLTÜRÜ 315
Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT & Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Eren IŞIK &Tufan KODALLI

12. BÖLÜM
DİJİTAL STRESİN ÖĞRETMENLERİN YAŞANTILARINDAKİ YANSIMALARI 369
Doç. Dr. Semih ÇAYAK & İrem Zerrin KIZILKAN & Yağmur YAMAN

13. BÖLÜM
EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ADALET VE ADİL YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI..... 397
Prof. Dr. Münevver ÇETİN & Doç. Dr. Semih ÇAYAK & Tuğba YENER GÜLAS & Esra KALKAVAN PARLAK

ÖNSÖZ

Eğitim örgütleri çok boyutlu ve öngörülemez bir dönüşüm sürecinin içindedir. Küreselleşme, dijitalleşme, yapay zekâ temelindeki uygulamalar, toplumun çeşitli beklentileri ve çalışma hayatının yeniden şekillenmesi eğitim kurumlarını yalnızca yapısal ve yönetsel alanda değil, insan ilişkileri, örgütsel davranış biçimleri ve liderlik anlayışları açısından da köklü biçimde değiştirmektedir. Bu süreç, eğitim yönetimi ile ilgili yeni kavramların ve araştırma konularının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Eğitim örgütleri uzun süre bürokratik yapı, liderlik, örgüt kültürü, etkililik ve verimlilik gibi konular etrafında ele alınmıştır. Ancak, günümüz okul yaşamının artan karmaşıklığı araştırmaları insan deneyiminin daha derin katmanlarına yönlendirmektedir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı, tükenmişlik deneyimleri, örgütsel yalnızlık ve tele-hiçleme algıları, sosyal görünüş kaygıları ve dijital stres kaynakları; okulun görünür yapılarının arkasında işleyen, örgütsel yaşamın kalitesini belirleyen görünmez dinamikler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, dijital liderlik, örgütsel adalet ve yapay zekâyla yöneten yaklaşımlar eğitim örgütlerinin geleceğini şekillendiren önemli araştırma alanları haline gelmiştir.

Elinizdeki eser, bu dönüşüm sürecini farklı kuramsal ve metodolojik açılardan ele alan çalışmaları ortak bir bilimsel zeminde bir araya getirmektedir. Kitapta yer alan bölümler, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaşan tükenmişlik deneyimlerini, okul ortamındaki yalnızlık ve tele-hiçleme olgularını, psikolojik esneklik ve dijital stres kaynaklarını, sosyal görünüş kaygısını, okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarını, örgütsel adalet ve iletişim kültürünü ele almaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin karşılaştırmalı analizler ve yapay zekâ çağına ait eğitim yönetiminin posthümanizm perspektifinden incelenmesi, kitaba geleceğe yönelik kuramsal bir katkı sağlamaktadır.

Eğitim örgütleri, sayısal göstergelerden ve biçimsel yapılardan ibaret değildir; öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin sürekli etkileşim halinde anlam ürettiği dinamik toplumsal sistemlerdir. Günümüzde eğitim araştırmaları giderek disiplinler arası bir yapı kazanmaktadır; psikoloji, sosyoloji, yöne-

tim bilimleri ve yapay zekâ araştırmaları arasındaki sınırlar daha geçişli hale gelmektedir. Bu eserin oluşmasında katkıda bulunan tüm bölüm yazarlarına içtenlikle teşekkür ederim. Eğitim bilimleri literatürüne anlamlı bir katkı sunmasını dilerim.

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Editör

1. BÖLÜM

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK

Emrah YAMAN
Eğitim Yönetimi ABD, Fırat Üniversitesi,
ymnemr179@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-8820-3104

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
zdemirtas@firat.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-1072-5772,

GİRİŞ

21. yüzyılın dinamik ve değişken yapısı içerisinde eğitim sistemleri, daha önce görülmemiş bir hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve toplumsal değişim beklentileriyle şekillenen son derece karmaşık bir süreçten geçmektedir. Bu süreçte eğitim örgütleri, sadece akademik başarıyı artırma hedefiyle değil, aynı zamanda sürekli değişen eğitim politikaları, artan denetimsel baskıları ve performansı önceleyen örgütsel kültürün getirdiği yoğun iş yükü ile mücadele etmek zorundadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri; kalabalık sınıflar, öğrenci disiplin sorunları, rol çatışmaları, yetersiz kurumsal destek ve bitmek bilmeyen bürokratik talepler gibi stres kaynaklarıyla her gün yüzleşmektedir (Beltman vd., 2011; Korkman, 2026). Bu durum, öğretmenlik mesleğininalanyazında "yüksek riskli bir stres mesleği" olarak tanımlanmasına ve eğitimcilerin ciddi düzeyde fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşamasına neden olmaktadır (Kyriacou, 2001; Onan vd., 2025). Özellikle COVID-19 pandemisi gibi krizler ve kısıtlı kaynaklarla hizmet veren okul ortamları, eğitim çalışanlarında motivasyon kaybı, iş doyumunda azalma ve nihayetinde mesleki tü-

kenmişlik gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilmektedir (Bozkurt ve Levent, 2021; Kowitarttawatee ve Limphaibool, 2022; Xue vd., 2024). Alanyazındaki bulgular ışığında, eğitimcilerin yaşadığı bu yoğun stresin sadece bireysel sağlık sorunlarına değil, aynı zamanda eğitim kalitesinde düşüşe ve örgütsel verimin düşmesine yol açtığı açıkça görülmektedir (Ji, 2025; Onan vd., 2025).

Eğitim örgütlerinin karşılaştığı bu çok boyutlu zorluklar ve yıpratıcı mesleki ortamı, eğitim çalışanlarının fiziksel ve psikolojik iyilik hallerini doğrudan tehdit etmektedir (Bakker vd., 2007). Bu olumsuz tablo karşısında, okulların sadece işlevlerini sürdürebilmeleri değil, aynı zamanda nitelikli eğitim sunma hedeflerine ulaşabilmeleri için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin "psikolojik dayanıklılık" (resilience) kapasitelerini geliştirmeleri temel bir gereksinim haline gelmiştir. Dayanıklılık kavramı dayanıklı olma durumu; dayanıklık, dayantı, metînlik, metanetlilik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2026). Diğer bir tanımda psikolojik anlamda dayanıklılık, en genel ifadeyle, bireyin karşılaştığı stresli yaşam olayları, travmalar veya aksilikler karşısında esneklik göstererek bu durumlara uyum sağlayabilmesi ve zorlu süreçlerden güçlenerek çıkabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Vella ve Pai, 2019). Luthans (2002), bu kavramı bireyin karşılaştığı olumsuzluklardan, çatışmalardan ve hatta pozitif değişimlerden geri dönebilmesini, toparlanabilmesini sağlayan psikolojik bir kapasite olarak ele almaktadır. Bu tanımda bireyin sadece olumsuz yaşam olaylarından güçlenerek çıkması değil aynı zamanda pozitif değişimlerin de psikolojik kapasiteyi etkileyen bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Masten (2001) psikolojik dayanıklılığı, sıra dışı bir güçten ziyade, normal gelişimsel sistemlerin bir sonucu olan "olağan sihir" (ordinary magic) olarak nitelendirmektedir. Bu tanımdan kişinin doğuştan sahip olduğu ve sonradan çevresel etmenlerin etkisi ile ortaya çıkabilen bir "gizil güç" olduğu vurgulanmıştır. Eğitim bağlamında incelenecek olursa dayanıklılık, eğitimcilerin stres karşısında sadece "hayatta kalmasını" değil, aynı zamanda profesyonel gelişimlerini sürdürerek mesleki adanmışlıklarını ve iş verimi düzeylerini korumalarını ifade etmektedir. Gu ve Day (2013) öğretmen dayanıklılığını, öğretmenlerin çalıştıkları günlük dünyada dengeyi, adanmışlık duygusunu ve eyleme geçme kapasitesini koruma yeteneği olarak tanımlayarak kavramın eğitimdeki önemli rolüne vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmalarda, psikolojik dayanıklılığın yalnızca bireysel bir kişilik özelliği olmadığı, aynı zamanda içinde bulunulan sosyal sistemin sunduğu sosyal desteklere ve ilişkisel çeşitliliğe de bağlı olduğu vurgulanmıştır (Gu ve Day, 2007; Mansfield vd., 2012). Bu perspektifle dayanıklılık, sağlıklı bir örgütsel iklimdeki psikolojik dayanıklılığı olumlu yönde etkileyen kritik bir güç olarak konumlandırılmaktadır. Diğer bir

deyişle bağları kuvvetli sosyal yapılar, üyelerine daha gelişmiş bir psikolojik dayanıklılık düzeyi oluşturmalarında doğrudan katkı sunmaktadır.

Eğitim örgütlerinde psikolojik dayanıklılık düzeyi sadece bireyin iyi oluşu ile doğrudan ilişkili olmakla kalmamakta; aynı zamanda zorluklarla mücadele kapasitesini geliştirmektedir (Mert ve Balcı, 2019; Soylu ve Okçu, 2022; Sezgin, 2012). Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda, krizler karşısında toparlanma kapasitesi yüksek olan eğitimcilerin iş ve yaşam doyumlarının, buna paralel olarak da kuruma duydukları örgütsel bağlılığın belirgin şekilde arttığı tespit edilmektedir (Çelik vd., 2017). Bu araştırmalar özetlenirse şu görülmektedir ki psikolojik dayanıklılık düzeyi, örgütsel adanmışlık düzeyini doğrudan etkilemektedir. Bu pozitif tablonun doğal bir uzantısı olarak, söz konusu içsel donanıma sahip öğretmenler tarafından stres yaratan durumlar için daha işlevsel başa çıkma stratejileri üretildiği ve mesleki tükenmişliğe karşı daha güçlü bir direnç sergilendiği anlaşılmaktadır (Ersezgin ve Sevi Tok, 2019; Onan vd., 2025). Ancak bu direncin sadece bireysel çaba ile güçlü tutulması beklenilemez. Tam bu noktada okul yöneticilerinin tutumuna kritik bir rol atfedilmektedir. Nitekim yöneticiler tarafından sergilenen demokratik, bakım odaklı, güçlendirici ve hizmetkâr liderlik yaklaşımlarıyla, öğretmenlere çalışmalarında veya iş yaşamlarında ihtiyaç duydukları psikolojik güven ortamı sunulmakta; böylece bireysel çabaların tüm okulu ayakta tutan ortak bir dayanıklılık gücü oluşturduğu görülmektedir (Soylu ve Okçu, 2022; Yalçın vd., 2024). Sonuç olarak dayanıklılık, eğitim örgütlerinde stresin yıkıcı etkilerine karşı kalkan görevi görerek aynı zamanda doğrudan etkilediği bazı kişisel veya örgütsel değişkenler yoluyla hem bireysel iyilik halini sürdürmeyi hem de kurumsal verimin artmasını desteklemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim örgütlerinde psikolojik dayanıklılığın rolünü kavramsal ve kuramsal olarak incelemek, bu stratejik gücün bireysel ve örgütsel düzeydeki yansımalarını güncel akademik veriler ışığında tartışmaktır. Çalışma kapsamında öncelikle psikolojik dayanıklılık kavramı ve öğretmenlik mesleği için önemi ele alınacak, ardından dayanıklılığın stres, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik vb. değişkenler ile olan ilişkileri irdelenecektir. Buna ek olarak, okul liderliğinin, psikolojik güçlendirmenin ve örgütsel stratejik destek mekanizmalarının dayanıklılık inşasındaki stratejik rolü üzerinde durularak; eğitim örgütlerinin karşılaştığı güncel krizler karşısında daha dirençli yapılar haline gelebilmesi için okul yöneticilerine ve eğitim politikacılarına yönelik somut ve uygulanabilir öneriler sunulacaktır. Bu kitap bölümü, eğitimcilerin sadece zorluklar karşısında hayatta kalmalarını değil, aynı zamanda değişen dünya koşullarında mesleki olarak gelişmelerini sağlayacak kurumsal stratejilerin belirlenmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Psikolojik dayanıklılık kavramı, etimolojik kökeni bakımından Latince "resilire" (geri sıçramak veya geri dönmek) fiiline dayanmakta olup, fen bilimlerinden sosyal bilimlere uzanan geniş bir yelpazede "zor koşullara dayanma veya bu koşullardan hızla kurtulma" becerisi olarak karşılık bulmaktadır (Güzel ve Mamatoğlu, 2025). Psikolojik dayanıklılığın doğası üzerine yürütülen tartışmalara bakıldığında, araştırmacıların aslında temel bir noktada buluştuğu görülür: Dayanıklılık, doğuştan gelen ve değişmeyen sabit bir özellik değil; aksine zorluklarla yüzleştikçe şekillenen dinamik bir süreçtir. Kavramın alanyazındaki teorik yolculuğu da bu değişimi doğrular niteliktedir. Örneğin Richardson (2002) bu durumu daha çok zorluklara katlanma, esneme ve krizden sonra eski dengesine dönebilme refleksi olarak yorumlar. Ancak zamanla bu bakış açısı, özellikle Luthans'ın (2002) yaklaşımıyla boyut değiştirmiştir. Luthans, meseleyi sadece "zarar görmeden ayakta kalmak" olarak değil; yaşanan sarsıntıları, krizleri ve beklenmedik değişimleri doğrudan birer büyüme fırsatına çeviren pozitif bir kapasite olarak ele alır. Yani Luthans'ın çalışmasıyla teorik tanım evrimleşmeye başlamış, alanyazında dayanıklılık üzerine yapılan tanımlara geniş ölçüde yenilik getiren bir bakış açısı ortaya çıkarmıştır. Nitekim alanyazındaki güncel çalışmalar da bu "gelişerek büyüme" vurgusunu açıkça desteklemektedir. Gelinen bu noktada psikolojik dayanıklılık; bireyin darbe aldıktan sonra kabuğuna çekilip pasif bir şekilde yaralarının iyileşmesini beklediği bir süreç değil, tam aksine, yaşadığı zorluklar ve tersliklerden yepyeni başa çıkma stratejileri üreterek eskisinden çok daha donanımlı bir şekilde dönebildiği bir süreç olarak vurgulanmaktadır (Can ve Kaya Özbağ, 2024; Yıldırım vd., 2024).

Alanyazındaki daha güncel çalışmalar incelendiğinde, psikolojik dayanıklılığın yalnızca bireyin doğuştan sahip olduğu sabit bir özellik olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Aksine bu kavram, kişinin içsel özellikleri ve çevresel etkenlerin harmanlandığı dinamik, etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Daniilidou vd., 2020). Dayanıklılığın bu şekilde süreç odaklı ele alınması, onun nadir rastlanan olağanüstü bir yetenek olduğu yönündeki düşünceleri de değiştirmiştir. Masten'in (2001) alanyazına kazandırdığı ve Korkman (2026) gibi araştırmalarda da vurgulanan "olağan sihir" (ordinary magic) kavramı tam da bu yapıyı ifade eder. Buna göre dayanıklılık, olağanüstü bir durumdan ziyade, riskli şartlar altında bireyin normal gelişim sistemlerinin işlevini sürdürmesiyle ortaya çıkan doğal bir sonuçtur. Böylece dayanıklılık kavramı üstün meziyet olarak değil; bireyde doğuştan var olan kapasite, çevresel etkenler ve bilişsel seçimlerin toplu şekilde etkilediği bir olgu olarak konumlandırılmıştır.

Psikolojik dayanıklılığın inşası, temelde risk ve koruyucu faktörler arasın-

daki hassas dengeye dayanmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik düzey, aile içi şiddet, yetersiz kurumsal destek veya aşırı iş yükü gibi risk faktörleri bireyin uyum kapasitesini zorlarken; koruyucu faktörler bu süreçte birer tampon, diğer bir deyişle koruyucu mekanizma olarak devreye girer (Şahin, 2024). Bu koruyucu mekanizmaların asıl işlevi yalnızca dışarıdan gelen risklerin şiddetini pasif bir şekilde hafifletmek değildir. Daniilidou ve diğerlerinin (2020) kuramsal çerçevesinde açıkladığı üzere, söz konusu mekanizmalar bireyin olumsuz olaylara anlam atfetme stilini doğrudan şekillendirir ve doğrudan etki etmesi öz-yeterlik inancını ciddi anlamda pekiştirir. Dolayısıyla koruyucu faktörler, sadece risklere karşı duran bir kalkan olmanın ötesine geçerek bireyin dayanıklılık kapasitesini zihinsel olarak inşa eden aktif güç olarak çalışmaktadır.

Eğitim örgütleri özelinde ele alındığında, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının sadece içsel motivasyon ve iyimserlik gibi bireysel kaynaklardan değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin desteği, meslektaşlar arası iş birliği ve sağlıklı bir okul iklimi gibi örgütsel kaynaklardan da beslendiği görülmektedir (Beltman vd., 2011; Dursun vd., 2026; Limon, 2022). Özetlemek gerekirse psikolojik dayanıklılık; stresli ortamların yıkıcı etkilerine karşı bir direnç kalkanı vazifesi görerek bireyin performansını korumasını, mesleki adanmışlığını sürdürmesini ve kriz anlarında bile etkili çözümler üretebilmesini sağlayan çok boyutlu bir güç olarak konumlandırılmaktadır (Onan vd., 2025; Yalçın vd., 2024).

Psikolojik dayanıklılık kavramının tarihsel gelişimi, klinik psikolojiden örgütsel ve eğitsel alanyazına doğru belirgin bir evrim sergilemiştir. 1970'li yıllarda yürütülen öncü çalışmalar, odağını klinik bir perspektifle "risk altındaki" çocuklara yöneltmiş (Werner, 1982; akt. Daniilidou vd., 2020) ve ağır travmalara veya ihmale maruz kalan bazı çocukların neden diğerlerinden daha sağlıklı gelişim gösterdiğini anlamaya çalışmıştır (Vella ve Pai, 2019). Bu dönemde, olumsuz koşullara rağmen ayakta kalan bireyler "yenilmez" (invulnerable) olarak nitelendirilmiş, ancak zamanla bu bakış açısının dayanıklılığın dinamik doğasını göz ardı ettiği anlaşılmıştır (Johnson vd., 2014; Şahin, 2024). 1980'li yıllarla birlikte pozitif psikoloji akımının etkisiyle odak noktası, bireyin eksikliklerinden ziyade güçlü yönlerine ve bu güçlerin geliştirilme süreçlerine kaymıştır (Gu ve Day, 2007; Masten, 2014). Bu paradigma değişimi, dayanıklılığın sadece travmatik olaylar sonrasında değil, günlük yaşamın stres yapıcı etmenlerinin karşısında da önemli bir role sahip olduğunu gözler önüne sermektedir.

2000'li yıllardan itibaren ise psikolojik dayanıklılık kavramı, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi alanyazınında kritik bir yer edinmeye başlamıştır. Kurumlarda verimliliğin ve çalışan iyi oluş (well-being) durumunun korunması

ihtiyacı, dayanıklılığın "iş yerinde psikolojik dayanıklılık" (resilience at work) olarak yeniden kavramsallaştırılmasına yol açmıştır (Güzel ve Mamatoğlu, 2025). Eğitim yönetimi alanyazınında ise bu evrim, öğretmenliğin "yüksek stresli bir meslek" olarak kabul edilmesiyle ivme kazanmıştır. Günümüzde okul yönetimi araştırmaları, dayanıklılığı yalnızca öğretmenlerin bireysel bir savunma mekanizması olarak değil; okul liderliğinin, psikolojik güçlendirmenin ve örgütsel destek mekanizmalarının etkileşimiyle inşa edilen "kolektif bir kurumsal sermaye" olarak ele almaktadır (Can ve Kaya Özbağ, 2024; Soylu ve Okçu, 2022). Bu tarihsel dönüşüm, psikolojik dayanıklılığın klinik bir "iyileşme" hali olmaktan çıkıp, eğitim örgütlerinin başarısı ve sürdürülebilirliği için hayati bir "stratejik güç" haline geldiğini kanıtlamaktadır (Day ve Hong, 2016). Aşağıda alanyazında "dayanıklılık" kavramını açıklayan tanımların bulunduğu özet tablosuna da yer verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Dayanıklılık Temel Kavramlar ve Tanımlar Özeti

Kavram/Odak	**Kısa Tanım**	**Temel Kaynak/ Yazar**
Psikolojik Kapasite	Sıkıntı, çatışma ve başarısızlıktan geri dönebilmeyi sağlayan geliştirilebilir pozitif kapasite.	Luthans (2002)
Olağan Sihir (Ordinary Magic)	Olağanüstü bir güçten ziyade, normal gelişimsel süreçlerin bir sonucu olan başarılı uyum.	Masten (2001)
Mesleki Adanmışlık	Zorlu koşullara rağmen öğretme pratiğine olan bağlılığı ve tutkuyu sürdürebilme yeteneği.	Brunetti (2006)
Dengede Kalma	Öğretmenlerin günlük çalışma hayatlarında eylemlilik kapasitelerini ve dengeyi koruma becerisi.	Gu ve Day (2013)
Kişilik Sertliği (Hardiness)	Stresli durumları tehdit yerine gelişim fırsatı olarak görmeyi sağlayan bağlam, kontrol ve meydan okuma bütünü.	Sezgin (2012)

Tablo incelendiğinde psikolojik dayanıklılık kavramının tanımı yıllara göre farklılık göstermektedir. Masten ile başlayan gelişimsel süreçler vurgusu, Luthans ile pozitifliğe evrilmiş; Brunetti sonrası dönemde zorluklarla baş etmede kullanılan kritik bir yetenek halini almıştır. Yapılan bu tanımlamanın; kişinin yaşadığı kültürün ve/veya konjonktürel faktörlerin, çalışma amaç/türüne göre farklılaşma ihtimallerini göz önüne aldığımızda temel bir anlayış değişikliği yaşadığı görülmektedir.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE VE OKUL YÖNETİCİLERİNDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK

Eğitim örgütleri, bireylerin sürekli etkileşim halinde olduğu ve toplumsal beklentilerin odağında yer alan dinamik yapılar olup, bu yapıların sağlıklı işleyişinde yöneticilerin liderlik stilleri merkezi bir rol oynamaktadır. Yöneticilerin yalnızca eğitsel çıktılara odaklanıp öğretmenlerin mesleki ve bireysel ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, okul iklimini olumsuz yönde şekillendirmektedir. Sağlıksız bir yapıya bürünen bu ortam ise öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını doğrudan, iş doyumlarını ise dolaylı yoldan düşürmektedir (Akgün, 2021; Sezgin, 2012; Thomson ve Wendt, 1995; akt. Öztürk, 2020).

Bakım odaklı bir yönetici öğretmenlerin şahsi ihtiyaçlarını göz önüne alacağından, bu durum onların psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkileyecektir. Nitekim Cerit ve diğerlerinin (2018) yaptığı çalışmada bakım liderliği davranışlarının, psikolojik dayanıklılık düzeylerini anlamlı ve pozitif düzeyde etkilediği ortaya konulmuştur. Yine başka bir çalışmada belirtilmiştir ki bakım odaklı çalışan bir yönetici, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta; bu durum da öğretmenlerin iş ortamlarında kendilerini güvende hissetmelerine yol açmaktadır (Kadıoğlu Ateş, 2018). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere sunduğu destekleyici tutum, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları stres faktörlerini aşmalarına yardımcı olmaktadır. Bakım odaklı çalışan yönetici ile idare olunan örgütler, karşılaştıkları mesleki ve konjonktürel sorunlar gibi mücadele etmeleri gereken problemleri aşmada çok daha etkili olmaktadır (Soylu ve Okçu, 2022; Onan vd., 2025).

Psikolojik güçlendirme, eğitim örgütlerinde dayanıklılığın sürdürülebilir kılınması için bir diğer kritik unsurdur (Can ve Kaya Özbağ; 2024). Yöneticiler tarafından öğretmenlere sunulan güçlendirici gerek psikoeğitim gerekse eğitsel atölyelerin, öğretmenlere psikolojik sağlamlık yönünden katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim Soylu ve Okçu (2022) tarafından yapılan araştırma, yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin dayanıklılığını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılımının teşvik edilmesi ve bu yönde olanaklar sağlanması, olumlu okul iklimi oluşmasına katkı sağlamaktadır (Cerit vd., 2018; Sezgin, 2012;). Öğretmenlere sorumluluk verilmesi ve özerkliklerinin desteklenmesi, onların mesleki anlamda öz yeterlik algılarını güçlendirmektedir. Psikolojik güçlendirme; anlam, yetkinlik ve özerklik boyutları üzerinden öğretmenin dayanıklılığını doğrudan beslemektedir. Güçlendirilmiş okullarda öğretmenler işlerini daha anlamlı bulmakta ve sorunların çözümünde daha proaktif olmaktadır (Can ve Kaya Özbağ, 2024; Soylu ve Okçu, 2022).

Öte yandan, okul yöneticilerinin sergilediği demokratik ve hizmetkâr liderlik stilleri, okuldaki "psikolojik sermayeyi" güçlendirerek öğretmenlerin yaşam doyumlarını artırmaktadır. Güncel bulgular, demokratik liderlik tarzının hem psikolojik iyi oluşun hem de dayanıklılığın en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir (Yalçın vd., 2024).

Yöneticilerin öğretmenleri birer paydaş olarak görmesi ve okul ikliminde adaleti tesis etmesi, örgütsel bağlılığı güçlendirmekte ve stresin yıkıcı etkilerini hafifletmektedir. Bu destekleyici ortam, öğretmenlerin bireysel dayanıklılıklarını örgütsel bir güce dönüştürerek kurumun karşılaştığı beklenmedik krizlere karşı daha dirençli bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır. Diğer bir deyişle bireysel dayanıklılık düzeyleri, örgütsel dayanıklılık düzeyini doğrudan etkilemektedir. Bunun sonucunda örgütün verimliliği her anlamda olumlu yönde pozitif seyir göstermektedir (Bakker vd., 2007; Muijs ve Harris, 2006).

Psikolojik dayanıklılığın öğretmenler üzerindeki en somut ve hayati yansıması, yoğun mesleki strese ve tükenmişliğe karşı oluşturduğu "kalkan" işlevidir. Yani psikolojik dayanıklılık tükenmişliğe yönelten etmenleri absorbe etmektedir. Nitekim öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda, psikolojik dayanıklılık arttıkça duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı tespit edilmiştir (Bozkurt ve Levent, 2021). Öğretmenlik mesleğinin doğasındaki stres etmenleri düşünüldüğünde, dayanıklılık kapasitesi yüksek olan eğitimcilerin, mesleki yıpranmaya karşı daha korunaklı oldukları ve "sınırda yaşamaktan" ziyade mesleklerinde gelişmeye (thriving) devam ettikleri görülmektedir. Bu direnç mekanizması, öğretmenin sadece ayakta kalmasını değil, aynı zamanda mesleki tutkusunu korumasını da mümkün kılmaktadır (Gu ve Day, 2007).

Aynı doğrultuda alanyazındaki bulgular, psikolojik dayanıklılığın içsel motivasyon yoluyla iş tatmini üzerinde yüksek derecede dolaylı bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır (Yıldırım vd., 2024). Dayanıklılığı yüksek olan öğretmenlerin mesleki veya kişisel yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara proaktif yaklaşarak zorlukları "öğrenme fırsatı" olarak değerlendirmeleri, mesleki açıdan doyum düzeylerini korumalarına olanak vermektedir (Mert ve Balcı, 2019). Benzer şekilde, dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu ve bu durumun yaşam kalitesini doğrudan yükselttiği ifade edilmektedir (Akgün, 2021).

Psikolojik dayanıklılığın eğitim örgütlerindeki pozitif etkileri, yalnızca öğretmen ve yönetici refahı ile sınırlı kalmamakta, dolaylı olarak öğrenci başarısına ve eğitim kalitesine de yansımaktadır (Dursun vd., 2026). Alanyazında

dayanıklılık, yönetsel destek ile performans arasındaki "gizli anahtar" olarak nitelendirilmektedir (Dursun vd., 2026). Dayanıklı ve motivasyonu yüksek bir öğretmenin sınıf içindeki tutumunun, öğrencilerin öğrenme adanmışlığını ve akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akgün, 2021; Korkman, 2026; Limon, 2022). Dolayısıyla okullarda oluşturulan bütüncül anlamda dayanıklılık, nitelikli eğitimin sürdürülebilirliği açısından temel bir örgüt kaynağı olarak kabul edilmeli; yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından sistematik olarak desteklenmelidir. Örgütün tüm bireyleri kolektif dayanıklılığa dahil olduğundan, tüm unsurlar gibi öğretmenler de göz ardı edilmemelidir. Tablo 2'de, araştırmacıların keşfettiği ve sunduğu psikolojik dayanıklılık işlevleri ile örgütsel çıktıları özet olarak belirtilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik Dayanıklılığın Eğitim Örgütlerindeki İşlevleri ve Örgütsel Çıktıları

Ana Tema	Kısa Açıklama	Okula ve Öğretmene Sağladığı Fayda
Tükenmişliğe Karşı Kalkan	Mesleki stresin duygusal ve fiziksel yıpratıcı etkilerine karşı direnç oluşturur (Bozkurt ve Levent, 2021).	Öğretmenlerin ruh sağlığının korunması ve meslekte kalma süresinin uzaması.
İş Doyumu ve Motivasyon	Zorluklar karşısında içsel motivasyonu koruyarak işten alınan hazzı artırır (Yıldırım vd., 2024).	Yüksek performans, artan mesleki adanmışlık ve iş yaşam kalitesinde yükseliş.
Örgütsel Güçlendirme	Yöneticilerin desteğiyle kararlara katılım ve özerklik duygusunu pekiştirir (Soylu ve Okçu, 2022).	Yenilikçi okul iklimi, proaktif sorun çözme becerisi ve kolektif başarı.
Eğitsel Etkililik	Öğretmenin toparlanma gücünün sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkilerine yansımasıdır (Dursun vd., 2026).	Öğrenci başarısında artış ve daha sağlıklı bir öğrenme ortamının tesisi.

**Tablo 2 ilgili alanyazın taranarak yazar tarafından oluşturulmuştur.*

Tabloda görüldüğü üzere psikolojik dayanıklılık kavramı; tükenmişliğe olan absorbe edici katkısından, eğitsel anlamda sınıf içi etkileşimlere varana kadar geniş bir spektrumda etki göstermektedir. Bu durum her bir fayda için ayrı ayrı

örgütsel çıktı ortaya koymuştur. Öğretmenler ve öğrenciler için bireysel düzeyde etki ederek örgütsel dayanıklılık kapasitesinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Özetle psikolojik dayanıklılığın artması; örgütü oluşturan birçok dinamiğe etki etmektedir ve geliştirilmesi adına çalışmalar yapılması örgütün sürdürülebilirliği içim çok önemlidir.

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞINI ETKİLEYEN RİSK VE KORUYUCU FAKTÖRLER

Psikolojik dayanıklılık, eğitim yönetimi ve psikoloji alanyazınında değişmez bir kişilik özelliğinden ziyade, bireyin sahip olduğu içsel kaynaklar ile çevresel koşulların etkileşime girdiği denge süreci olarak kabul edilmektedir (Ersezgin ve Sevi Tok, 2019). Bu süreç, bireyin karşılaştığı "risk faktörleri" ile bu risklerin olumsuz etkilerini azaltan "koruyucu faktörler" arasındaki sürekli bir etkileşime dayanmaktadır (Rutter, 2007). Psikolojik dayanıklılık, bu etkenler arasındaki süreğen bir dengenin çıktısıdır. Bireyin gelişimsel alanlarının normal işleyişi akabinde açığa çıkan bir uyum becerisi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2024). Bu bağlam doğrultusunda öğretmenlerin sergiledikleri psikolojik dayanıklılık düzeyi, sadece doğuştan gelen kalıtsal özelliklere bağlı kalmayıp kriz anlarında mesleki stres ve baskı altında gösterdikleri duruşu ifade etmektedir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılık, kalıtım ve çevrenin etkileşimsel çıktısı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar yapılırken, davranışçı psikoloji ekolünün savunduğunun aksine bireyin bu süreçte pasif değil; seçimleri ve olaylara yüklediği anlam doğrultusunda son derece aktif olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Akgün, 2021; Korkman, 2026; Kilinc, 2014; Pakiş ve Deniz, 2020) Dolayısıyla, dayanıklılığı anlamak için öğretmeni kuşatan riskli ortamı ve bu risklere karşı koymasını sağlayan koruyucu mekanizmaların doğasını derinlemesine incelemek gerekmektedir.

Öğretmenlerin dayanıklılık kapasitelerini doğrudan tehdit eden risk faktörleri, bireysel boyuttan başlayarak kurumsal ve toplumsal düzeye kadar geniş bir alana yayılmaktadır (Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Alanyazında öğretmenlik mesleği; kalabalık sınıflar, ağır iş yükü, bürokratik işlemlerin yoğunluğu ve sürekli değişen eğitim politikaları nedeniyle "yüksek riskli bir stres mesleği" olarak nitelendirilmektedir (Korkman, 2026). Bununla birlikte, 6 Şubat depremi gibi yıkıcı doğal afetler veya COVID-19 pandemisi gibi küresel krizler, eğitimcilerin hem kişisel hem de mesleki dengelerini sarsan olağanüstü risk faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2023). Sınıf disiplini, de-

zavantajlı öğrencilerle çalışmanın zorlukları ve yönetim desteğinin eksikliği; öğretmenin motivasyonunu ve mesleki adanmışlığını olumsuz etkilemektedir (Bakker vd., 2007). Bu birikimli stres yapıcı durumlar, koruyucu faktörlerle dengelenmediği takdirde duygusal yorgunluk ve düşük kişisel başarı algısı gibi sorunlara yol açmaktadır (Çetin, 2019).

Bireysel koruyucu faktörler, risklerin yıkıcı etkilerine karşı öğretmeni içeriden destekleyen temel yapı taşlarıdır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, özellikle bilinçli farkındalık (mindfulness) ve bilişsel esneklik kavramlarının bu süreçte öne çıktığını göstermektedir (Korkman, 2026). Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin stres yapıcı etmenleri önyargısız bir biçimde tanımalarını kolaylaştırmakta ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında, değişen yaşam koşullarına daha rahat adapte olmalarına destek verirken; kriz durumlarını bir tehditten ziyade yönetilebilir bir deneyim olarak algılamalarına yardımcı olmaktadır (Korkman, 2026). Diğer yandan öz-şefkat (self-compassion) becerisi, zorluklarla baş başa kalan öğretmenin kendisine anlayışlı yaklaşmasına olanak tanıyarak mesleki tükenmişliği önleyen bir "koruyucu bariyer" kurar (Uyanık ve Çevik, 2022). Sürece iyimserlik ve içsel motivasyonun da dahil olması, öğretmenin engelleri aşabileceğine yönelik inancını besler ve zorlu şartlarda dahi iş doyumunu korumasına yardımcı olur (Beltman vd., 2011; Cerit vd., 2018). Nitekim problem odaklı ve güvenli başa çıkma stratejilerini kullanan öğretmenlerin, stres faktörleriyle daha başarılı şekilde mücadele ettikleri ve psikolojik açıdan daha sağlam kaldıkları görülmektedir (Pakiş ve Deniz, 2020). Bireysel kaynakların ötesinde, okulun sunduğu dışsal ve örgütsel koruyucu faktörler, öğretmen dayanıklılığı için stratejik bir "tampon mekanizma" (buffer) görevi üstlenmektedir. Okul ikliminin destekleyici, adil ve güvene dayalı olması, öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmelerini sağlayarak kurumsal bir dayanıklılık inşa etmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin sergilediği bakım odaklı ve güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında yalnız olmadıklarını hissetmelerini ve idari destek alabileceklerine dair güçlü bir algı geliştirmelerini sağlamaktadır. Yöneticilerin öğretmenleri kararlara dâhil etmesinin ve onlara mesleki özerklik tanımasının, çalışanların psikolojik dayanıklılığını anlamlı şekilde yordadığı belirtilmektedir (Cerit vd., 2018).

Ayrıca meslektaşlar arası iş birliği ve güçlü sosyal destek ağları, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına, birbirlerinden öğrenmelerine ve kriz anlarında duygusal olarak toparlanmalarına olanak tanıyan bir diğer önemli dışsal kaynaktır. Sonuç olarak, güçlü bir okul kültürü ve destekleyici dışsal faktörler öğretmenlerin bireysel kapasitelerine katkı sunmaktadır. Bu yolla öğretmenlerin bireysel dayanıklılık gücü örgütsel bir güce dönüşerek, gerek mesleki gerekse özel yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle daha etkili mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır (bkz. Şekil 2).

Şekil 1.Öğretmen Dayanıklılığında Risk ve Koruyucu Faktörler Dengesi

Şekil ilgili alanyazın taranarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞINDA DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE GELİŞTİRME STRATEJİLERİ

Psikolojik dayanıklılık, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki çeşitli demografik ve çevresel faktörlerle şekillenen dinamik bir yapı arz etmektedir. Örneğin cinsiyet faktörü göz önüne alındığında, Bozgeyikli ve Şat (2014) bazı araştırmaların kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor ettiğini belirtmektedir. Buna karşın Sadedemir (2016) erkeklerin lehine bir fark bulunduğunu savunmaktadır. Sezgin (2012) ise geniş kapsamlı çalışmaların cinsiyetin dayanıklılık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu farklılık çeşitli araştırmalarda

kendini gösterse de bağlamına ve araştırma yapılan kurum türüne göre de değişiklik göstermektedir. Yine çeşitli araştırmalarda medeni durumun da psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Örneğin Parmaksız (2020) evli olmanın, eş desteği aracılığıyla bir koruma kalkanı sağladığını ve dayanıklılığı artırdığını saptamıştır. Öte yandan Can ve Kaya Özbağ (2024), evli öğretmenlerin aile içi rollerinin yarattığı duygusal yükün bazen dayanıklılığı olumsuz etkileyebildiğine dikkat çeker. Yine Dijitalleşme ve sosyal medya içeriklerinin etkisinin olduğu da aşikârdır. Nitekim Çetin (2019) sosyal paylaşımların öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını beslediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dayanıklılıkları arasındaki ilişki mesleki gelişim evreleri bağlamında kritik öneme sahiptir. Botou ve diğerlerinin (2017) bulguları, deneyim arttıkça öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Kişinin zorlu yaşam koşullarında deneyimlediği olaylar arttıkça, bilgi ve tecrübenin daha fazla etkisini gösterdiği, çeşitli araştırmalarda kendine yer bulmuştur. Örneğin, Akgün (2021) meslekte 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek dayanıklılık puanlarına sahip olduklarını saptamıştır. Bunun yanında Bozkurt ve Levent (2021) kıdem ve dayanıklılık ilişkisinde «U tipi» bir seyir izlendiğini, orta kariyer döneminde dayanıklılıkta bir düşüş yaşanabildiğini ortaya koymaktadır. Limon (2022) ise 21 yıl ve üzeri kıdemde tecrübenin etkisiyle dayanıklılığın tekrar yükseldiğini belirtir. Öztürk ve Erdem (2020) orta kıdemdeki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik riski altında olduğunu ve desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Psikolojik dayanıklılığın bilinçli eğitim programlarıyla geliştirilebilir bir kapasite olduğu gerçeği modern eğitim yönetimi yaklaşımlarının odağındadır (Masten, 2014). Diğer bir deyişle Psikolojik dayanıklılık doğuştan gelen ve sonrasında katı şekilde değişime direnen bir yeti değildir. Çeşitli yaşam olayları ve bireyin bu yaşam olaylarına verdiği tepki, sabır ve anlayış bu kavramı şekillendiren etmenlerdendir. Yine bazı eğitim programlarının Psikolojik Dayanıklılığı destekleyici etki sağladığı da görülmektedir. Buna örnek olarak Korkman (2026) bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin, öğretmenlerin duygusal düzenleme becerilerini pekiştirdiği sonucuna ulaşan araştırması verilebilir. Diğer taraftan Jennings ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen «CARE» programı, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini artırmayı hedefleyen yapılandırılmış bir müdahaledir.

Jennings ve Greenberg (2009) program katılımcılarının öğrencilerine sundukları duygusal desteğin niteliğini artırdıklarını vurgulamaktadır. Bu müdahaleler öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını doğrudan yükseltmektedir.Eğitim

örgütlerinde bu stratejilerin kalıcı olabilmesi okul müdürlerinin üstlendiği stratejik gelişim rolüne bağlıdır. Yalçın ve diğerleri (2024) yöneticilerin dayanıklılığı artırıcı programları okul kültürünün parçası haline getirmesi gerektiğini belirtmektedir. Yine okul müdürlerinin gösterdiği liderlik tarzı ve etki alanındaki öğretmenlere davranış şekilleri dayanıklılık düzeyini arttırıcı yönde etki yapar nitekim Dursun ve diğerlerinin (2026) vurguladığı gibi, yöneticilerin sergilediği destekleyici liderlik davranışları dayanıklılık inşası için gerekli güven ortamını tesis etmektedir. Soylu ve Okçu (2022) da yöneticilerin öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmesinin kurumsal dayanıklılığı artırdığını ifade etmektedir. Kriz ve belirsizlik dönemlerinde okul yöneticilerinin ulaşılabilir olması, kurum içindeki güven ikliminin sürdürülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Cerit vd., 2018). Yöneticilerin bu erişilebilirliği, okul paydaşlarına idarenin ve kurumsal desteğin anında devrede olduğunu hissettirerek kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta ve acil durumlarda bile pozitif bir algı ortamı oluşturmaktadır (Day ve Hong, 2016; Howard ve Johnson, 2004). Başka bir araştırmada kişisel ve mesleki destek sistemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen temel taşlar olduğunu belirtilmiştir (Razak, 2013). Sonuç olarak; yöneticiler tarafından desteklenen okul temelli müdahaleler, eğitimcilerin zorlu koşullarda bile mesleki adanmışlıklarını korumalarını sağlayacaktır ve bu durum da eğitimcilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine pozitif yönde katkı sağlayacaktır.

PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN ÖRGÜTSEL ÇIKTILARA ETKİSİ: İŞ DOYUMU, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE SİNİZM

Eğitim örgütleri, salt akademik bilginin aktarıldığı mekanik yapılar değil, yoğun duygusal etkileşimlerin ve stratejik hedeflerin harmanlandığı dinamik sosyal sistemlerdir (Bozgeyikli ve Şat, 2014). Bu karmaşık yapılar içerisinde psikolojik dayanıklılık, yalnızca öğretmenin zorluklar karşısında sergilediği bireysel bir savunma mekanizması olarak değil; aynı zamanda öğretmenin okula yönelik tutumlarını, performansını ve kurumsal aidiyetini belirleyen temel bir "örgütsel sermaye" olarak değerlendirilmektedir (Luthans, 2002). Yalçın ve diğerlerinin (2024) belirttiği üzere, okul yönetiminin sergilediği liderlik stilleri ile çalışanların psikolojik kaynakları arasındaki etkileşim, örgütün genel ikliminı ve verimliliğini doğrudan şekillendirmektedir.

Türk eğitim sistemindeki idari katılık ve yapısal belirsizlikler düşünüldüğünde, dayanıklılık kapasitesinin bir kurumsal tampon işlevi görerek öğretmen-

lerin profesyonel rollerini daha sağlıklı yürütmelerine olanak tanıdığı söylenebilir (Onan vd., 2025). Bu bağlamda, bireyin sahip olduğu psikolojik sağlamlık düzeyi, okulun hedeflerine ulaşma kapasitesiyle doğrudan ilintili stratejik bir güç niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla, dayanıklılık düzeyinin yüksek olması, eğitim örgütlerinde başarının sürdürülebilir kılınması için görünmez fakat hayati bir temel oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında iş doyumu, karşılaşılan kronik stres faktörlerine rağmen motivasyonun korunmasını sağlayan en kritik örgütsel çıktılardan biridir. Genel bir perspektifle iş doyumu, bireyin mesleğine karşı hissettiği olumlu duygusal yönelim ve memnuniyet düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Spector, 1997).

Akgün (2021) tarafından yürütülen araştırmada, psikolojik dayanıklılık ile iş doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, dayanıklılık arttıkça mesleki tatminin de yükseldiği saptanmıştır. Bu bulgu, dayanıklı öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri aşmak için daha fazla çaba gösterdiklerini ve bu çabanın bir sonucu olarak mesleklerinden daha fazla haz aldıklarını kanıtlamaktadır. Yıldırım ve diğerleri (2024) ise bu ilişkide içsel motivasyonun aracı rolüne dikkat çekerek; dayanıklılığın, öğretmenin işindeki anlamı keşfetmesini sağladığını ve bu durumun tatmin düzeyini yükselttiğini savunmaktadır.

Zorlu çalışma koşullarında bile enerjisini koruyabilen bir eğitimci, mesleki doyumunu dışsal ödüllerden ziyade kendi toparlanma gücünden beslemektedir. Bu durum, bireysel esnekliğin zamanla kurumsal verimliliğe dönüşmesinin en somut yansıması olarak kabul edilmelidir.

Örgütsel bağlılık, öğretmenin okulun amaç ve değerlerini benimseme düzeyi ile kuruma duyduğu sadakatin bir göstergesi olarak eğitim yönetiminde stratejik bir öneme sahiptir (Mert ve Balcı, 2019). Psikolojik sağlamlığın, bireyin kuruma olan aidiyet hissini pekiştirdiği ve işten ayrılma niyetini azalttığı alanyazında ortak bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin ve Basım, 2011). Day ve diğerleri (2006) dayanıklılığın öğretmen kimliğini korumada kilit bir rol oynadığını ve öğretmenin okuldaki sosyal-duygusal iklime daha fazla yatırım yapmasını sağladığını belirtmektedir.

Dursun ve diğerlerinin (2026) vurguladığı üzere dayanıklılık, yönetici desteği ile performans arasındaki "gizli anahtar" işlevi görerek öğretmenin kuruma adanmışlığını güçlendirmektedir Kurumsal bağlılığın bu denli pekişmesi, okulun nitelikli insan kaynağını korumasını sağlarken, aynı zamanda istikrarlı bir öğrenme ortamının tesis edilmesine de zemin hazırlamaktadır.

Eğitim sistemindeki yoğun iş yükü, adaletsizlik algısı veya destekleyici ol-

mayan liderlik yaklaşımları, zamanla öğretmenlerde kuruma karşı bir soğuma ve güvensizlik hali olan "örgütsel sinizm" olgusunu tetikleyebilmektedir. Örgütsel sinizm, çalışanın kurumun dürüstlük vb. gibi değerlere olan inancını yitirmesi ve negatif tutumlar geliştirmesi süreci olarak tanımlanabilir (Demirtaş vd., 2016). Bu noktada psikolojik dayanıklılık, örgütsel sinizmin ve beraberinde getirdiği mesleki tükenmişliğin en güçlü çözümü olarak işlev görmektedir. Bozkurt ve Levent (2021), dayanıklılık düzeyi arttıkça öğretmenlerin duygusal ve zihinsel tükenmişlik algılarının belirgin şekilde azaldığını kanıtlamıştır.

Yalçın ve Saygı (2021) dayanıklılığın, öğretmenin olumsuz eleştirilerini okul dışına yansıtmak yerine, okul içinde etkin bir şekilde dile getirmesini sağlayarak sinizmi ve sessizliği engellediğini vurgulamaktadır. Maddi (2006) tarafından ifade edildiği gibi, dayanıklı eğitimciler stresli durumları birer gelişim fırsatı olarak görerek yabancılaşmak yerine örgütsel iyileşmeye katkı sunmaktadırlar. Sonuç olarak dayanıklılık, eğitim örgütlerini içeriden kemiren sinizm riskine karşı sarsılmaz bir koruma kalkanı inşa ederek kurumsal sürdürülebilirliği güvence altına almaktadır.

PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN TEMEL BOYUTLARI: DUYGUSAL, BİLİŞSEL VE SOSYAL BOYUTLAR

Eğitim örgütlerinin dönemin gereklilikleri gereği sürekli gelişmesi ve dönüşmesi gerekmektedir. Bu sürekli dönüşüm ve gelişim içerisinde öğretmenlerin iyi oluşlarını koruması psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır (Yalçın vd., 2024). Psikolojik dayanıklılık tek boyutlu bir olgu değildir. Aksine bu kavram, bireyin duygusal, bilişsel ve sosyal kaynaklarının birleşimiyle oluşan çok katmanlı ve stratejik bir koruma kalkanı niteliğindedir (Beltman vd., 2011). Alanyazındaki genel eğilim, dayanıklılığın sadece doğuştan gelen mizaç özelliklerine dayalı olmadığını, bireyin içsel yetkinlikleri ile çevresel destek mekanizmalarının dinamik etkileşimi sonucu ortaya çıkan kapasite olduğunu vurgulamaktadır (Luthans, 2002). Bu açıdan bakıldığında öğretmen dayanıklılığı, olağan dışı kriz durumlarında duyguları düzenleyebilme, olaylara çözüm odaklı bakabilme ve okul kültüründeki sosyal etkileşimden güç elde edebilme süreçlerinin sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır (Masten, 2001). Dolayısıyla eğitimcilerin psikolojik sağlamlığını güçlendirmek, bu üç temel boyutun birbiriyle olan bağını kavramayı ve her bir boyutu destekleyecek kurumsal stratejiler geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenlerin kriz anlarında sergiledikleri toparlanma gücünün temelini

oluşturan duygusal boyut, bireyin anlık stresörleri fark etme ve bu duyguları mesleki işlevselliği bozmayacak şekilde düzenleme becerisiyle doğrudan ilintilidir (Brackett vd., 2010). Korkman (2026) tarafından yürütülen güncel bir araştırmada, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, duygusal tepkilerini daha sağlıklı bir zemine oturtarak mesleki zorluklara karşı çok daha yüksek bir direnç sergileyebildikleri saptanmıştır. Bu duygusal denge hali, öğretmenlerin olayları kişiselleştirmemesini sağlayarak mesleki tükenmişliğin en büyük tetikleyicisi olan duygusal yorgunluğa karşı doğal bir koruyucu mekanizma oluşturmaktadır (Bozkurt ve Levent, 2021). Duygusal olarak dayanıklı olan eğitimciler sadece olumsuzluklarla başa çıkmakla kalmaz; aynı zamanda olumlu duyguları yakıt olarak kullanarak sınıftaki öğrenme atmosferini optimum hale getirir (Tugade ve Fredrickson, 2004). Bu durum, bireyin sadece zorlukları bertaraf etmesini değil, aynı zamanda bu süreçleri birer profesyonel gelişim fırsatına dönüştürerek mesleki gelişimini sürdürmesini mümkün kılar.

Dayanıklılığın bilişsel boyutu öğretmenin karşılaştığı engelleri nasıl "okuduğu" ve bu engellere yönelik geliştirdiği zihinsel esneklik kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Korkman, 2026; Limon, 2022; Şahin, 2024). Bilişsel esneklik, öğretmenin değişen koşullara uyum sağlamasına ve bireyi zor durumda bırakacak stres faktörlerini tehdit olarak değil düzenlenebilir, yönetilebilir tecrübeler olarak değerlendirmesine yol açan bireysel bir kaynaktır (Korkman, 2026). Güzel ve Mamatoğlu'nun (2025) vurguladığı üzere bireyin, maruz kaldığı olaylar karşısında bilişsel anlamda yeniden çerçeveleme yaparak yeni bir bakış açısı geliştirmesi ve çözüm odaklı yaklaşım benimsemesi, psikolojik dayanıklılığın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte iyimserlik ve öz-yeterlik algısı, öğretmenin zorlu yaşamsal olaylar karşısında sürece etki edebileceğine dair inancı artırarak bilişsel bir kalkan inşa etmektedir (Yıldırım vd., 2024). Zihinsel süreçlerini yönetebilen eğitimciler, belirsizlik durumlarında negatif senaryolara odaklanarak vakit kaybetmek yerine, sahip oldukları kaynaklar çerçevesinde proaktif ve çözüm odaklı davranarak hem kendileri hem de öğrencileri için etkili stratejiler geliştirmektedir (Akgün, 2021).

Psikolojik dayanıklılığın sosyal boyutu, öğretmenlerin bireysel kaynakları ile çalıştıkları kurumun öz kaynakları arasındaki karşılıklı etkileşimle oluşan destek sistemini nitelemektedir (Day ve Hong, 2016). Okul ikliminde meslektaşlarından yardım isteyebilme, deneyim paylaşımı ve karşılıklı güven ortamı, öğretmenin mesleki yalnızlığını gidererek dayanıklılığını sosyal bir zemine oturtmaktadır (Limon, 2022). Cerit ve diğerlerinin (2018) araştırmasında ortaya koyduğu üzere, okul müdürlerinin sergilediği bakım liderliği davranışları, yöneticilerin öğretmenlere sunduğu psikososyal desteğin örgütün dayanıklı-

lığını nasıl inşa ettiğini kanıtlamaktadır (Cerit vd., 2018). Sosyal kaynaklara erişimi olan bir öğretmen, kriz anlarında içe kapanmak yerine okul toplumunun bir parçası olduğunu hisseder ve bu aidiyet duygusu onun toparlanma hızını artırır (Soylu ve Okçu, 2022). Sonuç olarak psikolojik dayanıklılık; bireyin iç dünyasındaki duygusal dengenin, zihnindeki bilişsel esnekliğin ve okul ortamındaki sosyal bağların uyumlu bir etkileşimidir (Dursun vd., 2026). Bu üç boyutun eş zamanlı olarak güçlendirilmesi, eğitim örgütlerini sadece krizlere karşı korunaklı hale getirmekle kalmayacak, aynı zamanda sürdürülebilir bir başarı ve esenlik kültürü yaratacaktır. Özetlemek gerekirse psikolojik dayanıklılık Duygusal, Sosyal ve Psikolojik olmak üzere üç temel bölümden oluşur. Genel boyutlara ilişkin kavram haritası Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Psikolojik Dayanıklılığın Temel Boyutları

**Şekil yazar tarafından ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur.*

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANYAZININDA PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK: GENEL ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılın getirdiği karmaşık yapı; eğitim sistemlerini teknolojik dönüşümler ve küresel krizlerin yarattığı baskı dalgalarıyla yeniden şekillendirirken, eğitim yönetimi alanyazınında psikolojik dayanıklılık kavramına duyulan ilgi son on yılda ciddi bir artış göstermiştir. Başlangıçta klinik ve gelişim psikolojisi çerçevesinde risk altındaki çocukların toparlanma gücünü anlamaya odaklanan araştırmalar, günümüzde yönünü eğitim örgütlerinin en kritik insan kaynağı olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine çevirmiştir. Bu ilginin temelinde, öğretmenliğin alanyazında "yüksek riskli bir stres mesleği"

olarak tanımlanması ve okul başarısının artık salt akademik çıktılarla değil, çalışanların psikolojik sağlamlığıyla da değerlendirilmesi yatmaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat depremi gibi geniş ölçekli krizlerin eğitim paydaşları üzerindeki yıpratıcı etkileri, araştırmacıları bu sarsıcı olaylar karşısında eğitimcileri nelerin "ayakta tuttuğunu" derinlemesine incelemeye yöneltmiştir (Kowitarttawatee ve Limphaibool, 2022; Limon, 2022; Şahin, 2024). Alanyazındaki bu güncel eğilim, psikolojik dayanıklılığı durağan kalıtsal özellik olmaktan çıkarıp; okulun sosyal sistemi içerisinde inşa edilen, dinamik ve geliştirilebilir bir örgütsel unsur olarak yeniden konumlandırmaktadır (Can ve Kaya Özbağ, 2024).

Eğitim örgütlerinde psikolojik dayanıklılığı nelerin tetiklediğini inceleyen araştırmalar, bağımsız değişkenler (öncüller) kümesinde ağırlıklı olarak pozitif liderlik stillerine ve örgütsel destek mekanizmalarına odaklanmıştır. Yapılan çalışmaların merkezinde, okul müdürlerinin sergilediği "dönüşümcü", "hizmetkâr" ve "güçlendirici" liderlik davranışlarının öğretmen dayanıklılığı üzerindeki belirleyici rolü yer almaktadır (Dursun vd., 2026; Kadıoğlu Ateş, 2018; Onan vd., 2025; Soylu ve Okçu, 2022). Cerit ve diğerlerinin (2018) yürüttüğü araştırmada, müdürlerin bakım liderliği davranışlarının öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha hızlı toparlanmalarına olanak tanıyan bir güven ortamı yarattığı saptanmıştır. Benzer şekilde, okul yöneticilerinin öğretmenlere özerklik tanımasının ve onları kararlara dâhil etmesinin (psikolojik güçlendirme), bireysel dayanıklılığı örgütsel bir güce dönüştürdüğü kanıtlanmıştır (Soylu ve Okçu, 2022). Bu bulgular göz önüne alındığında, okul ikliminin destekleyici ve adil olmasının, öğretmeni etkileyen mesleki stres faktörlerine karşı en güçlü koruyucu güç olduğu hususunda geniş bir akademik uzlaşının olduğu görülmektedir.

Dayanıklılığın sonuçlarını ele alan bağımlı değişkenler kümesinde ise en çok mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi tutumlar incelenmiştir. Araştırmalar, psikolojik dayanıklılığın öğretmenlerdeki duygusal ve zihinsel tükenmişliğin en güçlü negatif yordayıcısı olduğunu ve bir "koruma kalkanı" işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır (Bozkurt ve Levent, 2021). Buna ek olarak Akgün'ün (2021) araştırması, dayanıklılık kapasitesi yüksek olan eğitimcilerin kriz anlarında bile mesleki hazlarını koruyabildiklerini ve daha yüksek düzeyde iş doyumu sergilediklerini göstermektedir. Alanyazın ayrıca, dayanıklı öğretmenlerin okullarına karşı daha derin bir aidiyet hissettiklerini ve örgütsel sinizm gibi negatif değişkenler dahil, kuruma karşı soğuma eğilimlerinden daha uzak durduklarını rapor etmektedir (Bitmiş vd., 2013; Howard ve Johnson, 2004; Yalçın ve Saygı, 2021). Sonuç olarak, psikolojik sağlamlık

düzeyi yüksek bir öğretmen profilinin, sadece bireysel iyilik halini korumakla kalmadığı, aynı zamanda okulun genel verimliliğine ve sürdürülebilirliğine doğrudan katkı sunduğu akademik verilerle doğrulanmıştır.

Eğitim yönetimi alanyazınında bu genel araştırma eğilimleri, modern okul yönetimleri ve politika yapıcılar için stratejik bir yol haritası çizmektedir. Elde edilen bulgular, psikolojik dayanıklılığın sadece doğuştan gelen bir yetenek olmayıp, "CARE" veya "Mindfulness" temelli müdahale programlarıyla kurumsal düzeyde geliştirilebileceğini açıkça kanıtlamaktadır (Jennings vd., 2019; Kowitarttawatee ve Limphaibool, 2022). Araştırmaların toplamda verdiği en güçlü mesaj; okulların sadece müfredat odaklı mekanik yapılar olarak değil, öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını besleyen "bakım toplulukları" olarak tasarlanması gerektiğidir. Bu bağlamda eğitim politikaları, okul yöneticilerini birer "dayanıklılık mimarı" olarak yetiştirmeye odaklanmalı ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine psikososyal destek mekanizmalarını sürece katmalıdır. Bölümün bu kısmına kadar tartışılan veriler, psikolojik dayanıklılığın eğitim örgütlerinin karşılaştığı belirsizlikler çağında bir "lüks" değil, nitelikli eğitimin sürdürülebilirliği için temel bir "örgüt kaynağı" olduğunu doğrulamaktadır.

Eğitim örgütlerinde sürdürülebilir bir başarı ve nitelikli bir öğretim iklimi inşa edebilmek için öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını (resilience) güçlendirmek, modern eğitim yönetiminin stratejik öncelikleri arasında yer almaktadır (Akgün, 2021; Can ve Kaya Özbağ, 2024; Dursun vd., 2026; Gu ve Day, 2013; Cerit vd., 2018; Onan vd., 2025). Alanyazın, dayanıklılığı durağan bir kişilik özelliğinden ziyade, bireyin içsel kaynakları ile çevresel koşulların etkileşime girdiği dinamik bir denge süreci olarak konumlandırmaktadır.

Psikolojik Dayanıklılık Düzeyini Arttırmaya Yönelik Müdahaleler

1)Bireysel Odaklı Dayanıklılık Müdahaleleri

Öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında "hayatta kalmanın" ötesine geçip "serpilip gelişmeleri" (thriving), sahip oldukları bireysel koruyucu faktörlerin tahkim edilmesine bağlıdır.

a) Bilişsel Esneklik ve Yeniden Çerçeveleme: Öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri birer tehdit olarak değil, öğrenme ve gelişim fırsatı olarak görmesi, zihinsel bağlamda dayanıklılığın gelişmesi adına zemin oluşturur. Korkman (2026), bilişsel anlamda esneyebilme yetisini psikolojik dayanıklılığın temel koşulu olarak öne sürmüştür. Bu koşul, bireyin zorluklar karşısında kaderci anlayıştan sıyrılarak proaktif bir yaklaşım

içerisine girmesi gerektiğini ilke edinmektedir.

b) Mindfulness (Bilinçli Farkındalık): Bilinçli farkındalık, öğretmenin şimdiki ana yargısızca odaklanmasını sağlayarak, stres yaratan durumlara karşı verilen otomatik ve tepkisel davranış örüntülerini kırar. Araştırmalar, farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin ruminasyon (zihinsel geviş getirme) ve endişeye daha az odaklandıklarını, bu sayede duygusal dengelerini koruyarak travmatik deneyimlerden (örn: deprem, pandemi) daha hızlı güçlenerek çıktıklarını göstermektedir.

c) Öz-Yeterlik ve Duygu Düzenleme: Öğretmenin kendi mesleki becerilerine olan inancı (öz-yeterlik), stres faktörlerine karşı koruyucu bir kalkan görevi görür. Brackett vd. (2010) ve Jennings vd. (2019), duygu düzenleme becerisinin iş doyumu ile doğrudan ilişkili olduğunu; duygularını yönetebilen öğretmenlerin sınıflarında daha pozitif bir iklim yaratarak mesleki tükenmişlikten korunduklarını kanıtlamaktadır.

2. Örgütsel ve Yönetimsel Stratejiler

Gu ve Day'e (2013) göre öğretmen dayanıklılığı, okulun sosyal işlevi ve örgütsel dayanıklılık gücünün bir sonucudur. Okul yöneticileri, sundukları destek mekanizmalarıyla bu güçlendiren etkenlerdir.

a) Bakım Liderliği (Caring Leadership): Okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel ve duygusal ihtiyaçlarını dikkate alması, öğretmenlerde güven duygusunu pekiştirerek dayanıklılığı %50'nin üzerinde bir güçlü şekilde yordamaktadır (Cerit vd., 2018)

b) Güçlendirici Liderlik (Empowering Leadership): Öğretmenlere karar alma süreçlerinde özerklik tanınması ve yetki devredilmesi, onların kendilerini yetkin hissetmelerine ve örgütsel bağlılıklarının artmasına yol açarak dayanıklılığı destekler (Can ve Kaya Özbağ, 2024; Cerit vd., 2018; Sezgin, 2012; Soylu ve Okçu, 2022). Bu durum örgütü yöneten müdürün veya idarenin öğretmeni iş yönetim süreçlerine etkin olarak katmasıyla mümkün olmaktadır.

c) Dönüşümcü ve Hizmetkâr Liderlik: Eğitim örgütlerinde güven ikliminin tesis edilmesi için öğretmenlerin dayanıklılık kapasitelerini artırmak gerekmektedir. Bu durum modern eğitim yönetimi stratejilerinin temelini oluşturmaktadır (Ersezgin ve Sevi Tok, 2019). Güncel alanyazın yönünden değerlendirildiğinde dayanıklılık, 2000 öncesi anlayıştaki gibi durağan ve kalıtsal kazanılan bir özellikten ziyade değişen ve gelişen dinamik bir olguyu ifade etmektedir. Bu anlayışın temelinde ise öğret-

menlerin hayatlarında karşılaştıkları zorluklara takılı kalmaları değil, onları gelişime yönelik bir basamak olarak görmeleri yatmaktadır. Ve dayanıklılığın gelişen bir olgu olduğu ve salt doğuştan gelen değişmez bir olgu olmadığı alanyazında geniş bir ittifakla ifade edilmektedir (Akgün, 2021; Can ve Kaya Özbağ, 2024; Çetin, 2019; Güzel ve Mamatoğlu, 2025; Korkman, 2026; Limon, 2022; Mert, 2019; Pakiş ve Deniz, 2020; Sezgin, 2012; Şahin, 2024). Bu gelişime yönelik tutum alanyazında "bilişsel esneklik" olarak nitelendirilmektedir. Bilişsel esneklik kavramı, psikolojik dayanıklılığın güçlendirilmesinde temel kazanımlardan biridir. Kısaca, bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Korkman, 2026). Bu kavrama eşlik eden diğer etken ise kişinin bulunduğu ana efektif şekilde odaklanmasını sağlayan ve karşılaştıkları zorluklarda otomatik tepkiler vermesini engelleyen "bilinçli farkındalık (mindfulness)"tır. Bu kavram da bireyin şu ana, önyargısız bir biçimde odaklanmasını dolayısıyla sorunlara gösterdiği döngüsel olumsuz tepkileri kırmaktadır (Brackett vd., 2010). Dönüşümcü liderlerin görevi tam da bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Bu tarz eğitimciler öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına özen göstererek onların zorluklarla etkili mücadele etmelerine zemin hazırlamaktadır (Onan vd., 2025). Hizmetkâr liderlik ise, yöneticinin kendi otoritesinden ziyade öğretmenlerin büyümesini, gelişimini ve duygusal refahını önceliklendirdiği etik bir yaklaşım sunarak okullarda yüksek düzeyde güven ve psikolojik güvenlik inşa etmektedir (Akgün, 2021).

SONUÇ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın konjonktürel krizleri, artan iş yükü ve değişen beklentiler, eğitim örgütlerini ciddi yönetimsel çıkmazlarla karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu durum mevcut eğitim sisteminin çağın gerekliliklerine göre dönüşmesini mecbur kılmaktadır. Bu dönüşüm sürecinde, eğitim sisteminin en temel yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin maruz kaldığı stres yükü; sadece bireysel bir zorlanma olmanın ötesine geçerek, okulun örgütsel sağlığını ve verimliliğini doğrudan etkileyen bir soruna dönüşmüştür. Bu noktada psikolojik dayanıklılık kavramı, eğitim yönetimi alanyazınında yeniden konumlandırılmalıdır. Psikolojik dayanıklılık, modern çağın sorunlarıyla mücadele etmesi gereken öğretmenlere has bir özellik olmayıp kurumların edinmesi gereken örgütsel bir kazanımdır.

Eğitim örgütlerinde psikolojik dayanıklılık kavramının ortadan kalkması sıradan bir kayıptan çok daha fazla şey ifade etmektedir. Öğretmenin sahip olduğu kişisel çözümleri ve örgütün sunduğu imkânlar tıkandığında, öğretmenin kendi mesleğine ve çalıştığı kuruma yönelik derin bir güvensizlik geliştirebileceği unutulmamalıdır. Alanyazında "örgütsel sinizm" olarak adlandırılan bu kavram öğretmeninin çalışma barışını etkileyen temel faktörlerden biridir. Sinizm; okul iklimini derinden etkileyen, öğretmenler arası iletişimi zedeleyen, etkileri yıkıcı olan bir kavramdır. Dayanıklılık kapasitesi etkilenen bir öğretmenin kurumsal olarak alınan kararlarda tereddüt yaşaması ve zorlanması olağan bir beklentidir. Bu zorlanım çoğu zaman gerek iş çevresi gerek kurumsal aidiyetten kopuşla sonuçlanabilmektedir. Bunun tersi durumlarda öğretmen kapasitesi, iş çevresi ve idare tarafından teşvik edilip güçlendirildiğinde ise bambaşka sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Negatif sorunların yerini pozitif örgütsel çıktılara bırakmaya başladığı görülebilmektedir. Zorluklar karşısında toparlanma gücü yüksek eğitimcilerin kimi araştırmalarda iş doyumlarının olağan dışı durumlarda dahi yüksek kaldığı gözlenmektedir. Yine yapılan araştırmalar sonucunda şu sonuca ulaşılabilir ki dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iş doyumu doğrudan etkilenmekte, bu durum da örgütsel adanmışlık hissini tetiklemektedir. Özetle, psikolojik dayanıklılık düzeyi, örgütsel adanmışlığı doğrudan etkilemekte ve iş doyumu düzeyleri burada aracı rol üstlenmektedir sonucuna ulaşılabilir. Bu değişkenler göstermektedir ki psikolojik dayanıklılık, iş tatmini, örgütsel sinizm ve örgütsel adanmışlık kavramları birbirinden bağımsız değil, aksine birbirini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen ve aralarında güçlü, anlamlı ilişkiler bulunan değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birbiri ile uyum içinde pozitif düzeyde varlığını sürdürmesi örgütte liderin rolü ile ilişkilendirilmektedir. Alanyazında hâlihazırda var olan, şahsen tecrübe ettiğimiz çalışmaların çoğu kısmında örgüt liderinin değişkenlere yüksek düzeyde etki ettiği görülmektedir. Örgüt liderinin destekleyici ve yapıcı rolü, örgüt üyelerinin tamamına pozitif yönde katkı sunmaktadır. Bunun zıttına, örgüt liderinin ve/veya idaresinin örgüt üyeleri olan öğretmenlere yönelik gösterdiği sinizm davranışları, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını, dolayısıyla iş tatmini ve örgütsel adanmışlığı azaltmakta; örgütsel sinizm kavramının örgütte daha etkin yer almasına sebep olmaktadır.

Sonuç olarak eğitimde kalıcı bir iyileşme ve etkili çıktılar elde edilmek isteniyorsa öğretmenlerin insan olarak sistemin merkezine alınması gerekmektedir. Öğretmen, devasa bir sistemin basit dişlisi değil, psikososyal bir varlıktır. Yani öğretmen, mekanik bir varlık değildir. Motor davranışlarına psikolojisi etki etmekte olduğundan "psikomotor" bir varlık olarak ele alınmıştır. Duygu

ve düşünceleri ihmal edilen ve yönetim süreçlerine fikren katılım sağlayamayan ve görüşlerine önem verilmeyen öğretmenlerin verimli çıktılar elde etmesi mümkün değildir. Politika yapıcılar, öğretmenlere yönelik çalışmalarında onların psikososyal iyi oluşunu koruyan ve sinizme karşı önleyici mekanizmalar üreten bir eğitim yönetimi felsefesi benimsemelidir. Geleceğin nitelikli öğrencileri ancak psikososyal yönden sağlıklı, dayanıklılık yönünden güçlü, iş tatmini düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin atölyelerinde yetişecektir.

KAYNAKÇA

Akgün, Ö. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 274–284. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6*(3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bitmiş, M. G., Sökmen, A., & Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 27-40.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, *8*(1), 131–159. https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009

Bozgeyikli, H., & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *3*(5), 172–191. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/article/99506

Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.26466/opus.937692

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, *22*(7), 812–825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027

Can, M., & Kaya Özbağ, G. (2024). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık: Psikolojik güçlendirmenin rolü. *İş'te Davranış Dergisi*, *9*(2), 42-58. https://doi.org/10.25203/

idd.1554956

Cerit, Y., Kadıoğlu Ateş, H., & Kadıoğlu, S. (2018). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science*, *74*(74), 223–238. https://doi.org/10.16992/ASOS.13882

Çelik, M., Sanberk, İ., & Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, *16*(2), 654-654. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304725

Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548655) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Çetin, F., & Basım, N. (2011). The role of resilience in the attitudes of job satisfaction and organizational commitment. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, *13*(3), 79-94. https://doi.org/10.4026/1303-2860.2011.0184.x

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *18*(52), 549-582. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487

Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 115-125. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(2), 193-216. https://doi.org/10.14527/kuey.2016.008

Dursun, M., Kan, E., Tozoğlu, B., Tozoğlu, E., & Buzdağlı, Y. (2026). Psychological resilience: The hidden key to managerial support and performance in teachers. *BMC Psychology*, *14*(1), Makale 183. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03924-1

Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, *22*(1), 29-42. https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518

Ersezgin, R., & Sevi Tok, E. S. (2019). Algılanan iş stresi, psikolojik dayanıklılık, başa çıkma stilleri ve öz-duyarlılığın tükenmişlik düzeyini yordayıcı etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(36), 1–36. https://doi.org/10.21550/sosbilder.457245

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Edu-*

cational Research Journal, *39*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Güzel, H., & Mamatoğlu, N. (2025). İş yerinde psikolojik dayanıklılık ölçeği uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *34*(1), 575–589. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1414790

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*, 399-420. https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, *76*, 186-202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

Ji, S. (2025). Research on the causes and countermeasures of teacher burnout. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, *122*(1), 82-89. https://doi.org/10.54254/2753-7048/2026.HT30174

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, *20*(5), 530-546. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957

Kilinc, A. C. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, *3*(1), 70-79. https://doi.org/10.19128/turje.181077

Korkman, H. (2026). Öğretmenlerde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *28*(1), 1-13. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1755758

Kowitarttawatee, P., & Limphaibool, W. (2022). Fostering and sustaining teacher resilience through integration of Eastern and Western mindfulness. *Cogent Education*, *9*(1), 2097470. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2097470

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, *51*(236), 3253–3274. https://doi.org/10.37669/milliegitim.953186

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, *16*(1), 57–75. https://doi.org/10.5465/AME.2002.6640181

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 160-168. https://doi.org/10.1080/17439760600619609

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357–367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(6), 1018-1024. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0118-7

Mert, G., & Balcı, O. (2019). Çalışanların iş yaşamlarının anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık durumlarının tespiti: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(65), 650–656. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3475

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 961-972. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010

Onan, G., Sürücü, L., Bekmezci, M., Dalmış, A. B., & Sunman, G. (2025). Relationships between positive leadership styles, psychological resilience, and burnout: An empirical study among Turkish teachers. *Behavioral Sciences*, *15*(6), 713. https://doi.org/10.3390/bs15060713

Öztürk, K., & Erdem, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2020*(15), 26-47. https://doi.org/10.46778/goputeb.762990

Pakiş, A. K., & Deniz, M. E. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 153-166. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.752595

Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale University Journal of Education*, *48*, 285-302. https://doi.org/10.9779/pauefd.576186

Razak, A. Z. A. (2013). *Learning about teachers' resilience: Perceptions, challenges and strategies of policy implementation in two secondary schools in Malaysia* [Doktora tezi, Massey University]. https://mro.massey.ac.nz/items/a1e0c27f-bf59-41e7-916a-558d8de50765

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307–321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Sadedemir, H. (2016). *Evli olan ve olmayan bireylerde karar verme stratejisinin psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi* (Tez No. 449911) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].

Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 489–502. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/article/619541

Soylu, S., & Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 752–767. https://doi.org/10.21666/muefd.1103044

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*.

SAGE. https://doi.org/10.4135/9781452231549

Şahin, A. (2024). *6 Şubat Depremi'ni yaşamış öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve travma sonrası büyüme düzeyleri arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(2), 320–333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Türk Dil Kurumu. (2026). Dayanıklılık. *Güncel Türkçe Sözlük* içinde. Erişim tarihi: 8 Mayıs 2026, https://sozluk.gov.tr/

Uyanık, N., & Çevik, Ö. (2022). Examining the relationship between teachers' self-compassion, forgiveness, and psychological resilience. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(4), 1208-1221. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.837

Ülker-Tümlü, G., & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(3), 205-213. https://doi.org/10.5961/jhes.2013.078

Vella, S.-L., & Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, *7*(2), 233–239. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19

Xue, D., Sun, B., Li, W., Li, X., & Xiao, W. (2024). The relationship between resiliency, psychological empowerment, and teacher burnout across different genders: A psychological network analysis. *Behavioral Sciences*, *14*(10), 878. https://doi.org/10.3390/bs14100878

Yalçın, E., Yalçın, S., & Köroğlu, M. (2024). Liderlik stilleri ile psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(2), 865–879. https://doi.org/10.24315/tred.1396644

Yalçın, S., & Saygı, E. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, örgütsel muhalefet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(4), 402-426. https://doi.org/10.34056/aujef.928300

Yıldırım, A., Özkul, R. F., Kaplan, N., & Ertek, M. Y. (2024). Psikolojik dayanıklılık ve iş tatmini ilişkisinde içsel motivasyonun aracı rolü: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 780-794. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.1429092

Yılmaz, M., & Yalçın, S. (2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5955-5973. https://doi.org/10.26466/opus.711430

2. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN OKUL İÇİ DENEYİMLERİNDE TELE-HİÇLEME

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Duygu BALIKOĞLU ŞEKER
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Alper GEÇER
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
alpergecer11@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1441-2482

GİRİŞ

Okul ortamı, sürekli ve çok yönlü iletişimin yaşandığı örgütsel bir yapıdır. Öğretmenler gün içinde yalnızca öğrencilerle değil meslektaşları, okul yöneticileri, veliler ve diğer okul paydaşlarıyla da etkileşim halindedir. Bu etkileşimlerin önemli bir bölümü uzun ve planlı görüşmelerden çok kısa, anlık ve gündelik temaslar üzerinden gerçekleşmektedir. Okul örgütlerinde güven, iş birliği ve karşılıklılık gibi unsurların çoğu zaman bu gündelik temaslar içinde şekillendiği belirtilmektedir (Bryk ve Schneider, 2003; Ergin ve Çayak, 2019; Tschannen-Moran, 2004). Bununla birlikte dijital teknolojiler günümüzde okul

yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri duyuruları takip etmek, belge paylaşmak, hızlı haberleşmek, toplantı süreçlerini yürütmek ve okul içi koordinasyonu sağlamak için akıllı telefonlardan yoğun biçimde yararlanmaktadır. Dolayısıyla bu durum okul içi iletişimi hızlandırmakta ve işleyişi kolaylaştırmaktadır. Ancak yoğun teknoloji kullanımı aynı zamanda yüz yüze iletişimin niteliği açısından yeni sorun alanları da ortaya çıkarmaktadır (Eskici ve Çayak, 2023; UNESCO, 2023; Aksel ve Kazancı Tınmaz, 2025).

Dijital teknolojilerin ortaya çıkardığı sorunlardan bir tanesi de tele-hiçlemedir. Tele-hiçleme, yüz yüze bir iletişim sürerken bireyin dikkatini karşısındaki kişiden çekerek akıllı telefona yöneltmesi durumunu ifade etmektedir. Bu davranış ilk bakışta basit bir telefon kullanımı gibi görünse de iletişimin karşı tarafında bulunan kişi açısından ihmal edilme, dikkate alınmama, değersiz hissetme veya konuşmanın akışından dışlanma gibi anlamlar taşıyabilmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Misra vd., 2016). Bu yönüyle tele-hiçleme yalnızca bireysel bir dijital alışkanlık değil aynı zamanda kişilerarası iletişimin niteliğini, karşılıklı dikkati ve ilişkisel güveni etkileyebilen bir etkileşim sorunudur.

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında tele-hiçleme, öğretmenlerin okul içi deneyimlerinde daha özel bir önem kazanmaktadır. Çünkü okul içinde iletişim yalnızca bilgi aktarma işlevi görmemektedir. Aynı zamanda güven, saygı, aidiyet, iş birliği ve profesyonel dayanışma duygularını da beslemektedir. Öğretmenin kendisini dinlenmiş, dikkate alınmış ve değerli hissetmesi okul içi ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesi açısından önemlidir. Buna karşılık iletişim sırasında karşı tarafın sürekli telefona yönelmesi konuşmanın kesintiye uğramasına ve ilişki kalitesinin zayıflamasına yol açabilmektedir (Roberts ve David, 2017; Özdemir, 2020). Bu çalışmada da tele-hiçleme kavramı, okul içi örgütsel iletişim bağlamında ele alınmaktadır. Öncelikle tele-hiçlemenin kavramsal çerçevesi, ilişkisel boyutu, akıllı telefonların okul yaşamındaki yeri ve dijital iletişim kanallarının okul içi iletişime etkisi açıklanmaktadır. Ardından öğretmenlerin okul içi deneyimlerinde tele-hiçleme olgusuna ilişkin yürütülen nitel bir araştırma sunulmaktadır.

ALAN YAZIN

Tele-Hiçleme Kavramı ve Kapsamı

Tele-hiçleme, İngilizce alanyazında “phubbing” kavramıyla karşılanmak-

tadır. Kavram, "phone" ve "snubbing" sözcüklerinin birleşiminden meydana gelerek yüz yüze iletişim sırasında kişinin karşısındaki birey yerine telefona yönelmesini ifade etmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016). Türkçe alanyazında ise bu kavram için "sosyotelizm" karşılığı da kullanılmaktadır. Bu bölümde kavramsal bütünlüğü korumak amacıyla "tele-hiçleme" ifadesi tercih edilmektedir. Bununla birlikte "phubbing" ve "sosyotelizm" kavramları ise aynı olgunun farklı kullanımları olarak ele alınmaktadır (Karadağ vd., 2016; Orhan Göksün, 2019).

Tele-hiçleme, yalnızca kişinin telefonuna bakması ya da mesaj kontrol etmesi biçiminde sınırlı bir davranış değildir. Burada asıl belirleyici olan yüz yüze iletişim sürerken dikkatin karşıdaki kişiden kopması ve iletişim odağının telefona kaymasıdır. Dolayısıyla tele-hiçleme, davranışı gerçekleştiren kişi açısından çoğu zaman kısa süreli ve sıradan bir telefon kontrolü gibi algılansa da karşı taraf açısından iletişimsel bir kopuş olarak deneyimlenmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024). Bu davranışın iletişim açısından önemli görülmesinin nedeni, yüz yüze etkileşimin karşılıklı dikkat ve ortak odak gerektirmesidir. Bir konuşma sırasında kişinin göz teması kurması, dinlediğini göstermesi, sözel ve sözel olmayan tepkiler vermesi iletişimin akışını desteklemektedir. Ancak telefonun bu sürece girmesi ise karşılıklı dikkate zarar vermektedir. Nitekim mobil cihazların ortamda bulunmasının konuşmanın algılanma kalitesini ve empatik ilgiyi zayıflatabildiği ortaya konmuştur (Misra vd., 2016). Benzer biçimde, telefon aktif biçimde kullanılmadığında bile yakın çevrede bulunmasının bilişsel kapasite üzerinde olumsuz etki yaratabildiği belirtilmektedir (Ward vd., 2017).

Tele-hiçleme, gündelik yaşamda çoğu zaman normalleşmiş bir davranış gibi görülebilmektedir. Özellikle akıllı telefonların sürekli erişilebilirlik sağlaması, bildirimlerin sıklaşması ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşması telefona yönelmeyi olağan hale getirmektedir. Ancak davranışın yaygınlaşması onun ilişkisel etkilerini ortadan kaldırmamaktadır. Aksine tele-hiçlemenin sıradanlaşması, kişilerarası ilişkilerde dikkat, saygı ve karşılıklılık beklentilerin zayıflamasına yol açabilmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Kangal Erdem, 2025). Okul bağlamında tele-hiçleme daha dikkatli ele alınması gereken bir olgudur. Çünkü okul, yoğun insan ilişkilerine dayalı bir örgüttür. Öğretmenler arası iletişim yönetici-öğretmen etkileşimi, toplantılar, zümre çalışmaları ve günlük iş akışı büyük ölçüde yüz yüze iletişim üzerinden yürütülmektedir. Bu iletişim anlarında telefonun araya girmesi yalnızca bireysel bir dikkat dağınıklığı değil aynı zamanda okul içi örgütsel iletişimin niteliğini etkileyebilecek bir durumdur (Bryk ve Schneider, 2003; Roberts ve David, 2017).

Tele-Hiçleme, Güven ve Okul İklimi

Tele-hiçleme, yüz yüze iletişimde karşılıklı dikkat ve dinlenilme beklentisini zayıflattığı için ilişki kalitesi üzerinde etkili olabilmektedir. Okul ortamında bu etki daha önemli hale gelmektedir. Çünkü okul iklimi yalnızca fiziksel koşullar, yönetim biçimi ya da resmi kurallarla değil, günlük iletişim pratikleriyle de şekillenmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güvende, değerli, dikkate alınmış ve saygı görmüş hissetmeleri olumlu bir okul ikliminin oluşmasında belirleyici bir yere sahiptir (Bryk ve Schneider, 2003; Tschannen-Moran, 2004).

Güven, okul örgütlerinde sağlıklı iletişimin temel unsurlarından biridir. Öğretmenler arasındaki güven birlikte çalışma ve mesleki dayanışmayı güçlendirmektedir. Öğretmen ile okul yönetimi arasındaki güven ise açık iletişimi, karar süreçlerine katılımı, gönüllü fikir paylaşımını ve örgütsel bağlılığı desteklemektedir. Bu nedenle okul içinde yaşanan küçük iletişim kopmaları, ilk anda büyük bir sorun gibi görünmese de zamanla güven ilişkisini zayıflatabilecek bir etki yaratabilmektedir (Bryk ve Schneider, 2003; Tschannen-Moran, 2004). Tele-hiçleme bu anlamda doğrudan ve açık bir çatışma biçimi olarak ifade edilmektedir. Ancak tekrarlandığında güveni aşındıran bir mikro kopuş haline gelebilir. Bir öğretmen konuşma sırasında sürekli telefona yönelen bir meslektaşı ya da yöneticisi karşısında kendisini geri planda hissedebilir. Bu duygu zamanla "beni dinlemiyor", "söylediklerim önemli görülmüyor" ya da "bu iletişimde karşılıklılık yok" biçiminde anlamlandırılabilir. Mobil cihazların yüz yüze konuşmalarda empatik ilgiyi ve konuşmanın algılanan kalitesini düşürebildiğine ilişkin bulgular bu tür deneyimlerin iletişimsel temelini açıklamaktadır (Misra vd., 2016).

Yönetici-öğretmen ilişkilerinde tele-hiçleme daha hassas bir anlam kazanmaktadır. Öğretmenler, okul yöneticilerinden yalnızca idari işleyişi sürdürmesini değil; açık iletişim kurmasını, destekleyici olmasını, adil davranmasını ve kendilerini dikkate almasını beklemektedir. Bu nedenle yöneticinin görüşme sırasında telefona yönelmesi, öğretmen tarafından iletişimin bölünmesi ya da yöneticinin konuya yeterince önem vermemesi şeklinde algılanabilir. Roberts ve David'in (2017) "boss phubbing" üzerine yaptığı çalışma, üst konumdaki kişinin telefona yönelmesinin çalışanlarda güven, katılım ve ilişkisel bağlılık üzerinde zayıflatıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Türkiye'de yönetici sosyotelizmi üzerine yapılan çalışmalar da bu olgunun örgütsel ilişkiler açısından dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2020). Tele-hiçlemenin okul iklimi üzerindeki etkisi birikimli olabilir. Tek bir telefon kontrolü her zaman ciddi bir iletişim sorunu yaratmayabilir. Ancak bu davranışın sık tekrarlanması, öğretmenlerde kendini sınırlı ifade etme, iletişimden

kaçınma, kırgınlık, mesafe koyma ve yönetime karşı güven kaybı gibi sonuçlar doğurabilir. Bu durum, okul ikliminde açıklık ve karşılıklılık yerine mesafe ve çekingenlik oluşmasına neden olabilir (Roberts ve David, 2017; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024). Bu nedenle tele-hiçleme, okul iklimi açısından küçük ama ihmal edilmemesi gereken bir iletişim sorunu olarak değerlendirilebilir. Okulda sağlıklı bir iletişim ikliminin oluşması için öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirlerine yalnızca fiziksel olarak değil, dikkat bakımından da hazır olmaları gerekmektedir. Dinlendiğini hissetmek, öğretmenin okul içindeki yerini ve değerini anlamlandırmasında güçlü bir etkendir.

Okul İçi Dijital İletişim Kanalları: WhatsApp Grupları, İş Takibi ve Sınır Bulanıklığı

Okul içi iletişim giderek daha fazla dijital kanallar üzerinden yürütülmektedir. Duyurular, belge paylaşımı, görev dağılımı, toplantı hatırlatmaları, veli iletişimi, acil bilgilendirmeler ve günlük iş takibi çoğu zaman mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla yapılmaktadır. Özellikle WhatsApp grupları okul içi iletişimde hızlı ve pratik bir araç olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır (UNESCO, 2023; Aksel ve Kazancı Tınmaz, 2025). Bu bağlamda dijital iletişim kanalları okul işleyişi açısından önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bilginin hızlı iletilmesi, çok sayıda kişiye aynı anda ulaşılması, okul içi koordinasyonun kısa sürede sağlanması ve belge paylaşımının kolaylaşması öğretmenler ve yöneticiler açısından işlevseldir. Ancak bu kolaylık öğretmenler üzerinde sürekli erişilebilir olma ve hızlı yanıt verme baskısını da artırmaktadır. İş yaşamında "telepressure" olarak adlandırılan bu durum, bireyin mesajlara hızlı yanıt verme beklentisi nedeniyle zihinsel baskı yaşamasıyla ilişkilendirilmektedir (Barber ve Santuzzi, 2015).

Okul bağlamında sürekli erişilebilirlik baskısı daha karmaşık hale gelebilir. Öğretmenler okul saatleri dışında da mesajları takip edebilmekte, okuldayken ise yeni bir duyuru ya da görev bildirimi gelip gelmediğini kontrol etme ihtiyacı hissedebilmektedir. Bu durum, telefonun yalnızca kişisel bir araç olmaktan çıkıp mesleki sorumlulukların da taşındığı bir araca dönüşmesine yol açmaktadır. Böylece telefon, öğretmenin hem özel yaşamına hem de mesleki işleyişine aynı anda bağlı bir iletişim alanı haline gelmektedir (Aksel ve Kazancı Tınmaz, 2025). Bu durum yüz yüze iletişim sırasında telefona yönelmeyi daha anlaşılır ama aynı zamanda daha problemli hale getirmektedir. Çünkü öğretmen ya da yönetici telefona yalnızca kişisel nedenlerle değil, okulun dijital işleyişini takip

etmek için de yönelebilir. Ancak davranışın nedeni ne olursa olsun, iletişimin diğer tarafında bulunan kişi bu yönelmeyi konuşmanın kesilmesi, dikkatin azalması ya da ilginin kaybolması şeklinde algılayabilir (Misra vd., 2016; Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018).

Dijital iletişim kanallarının yoğun kullanımı iş zamanı ile özel zaman arasındaki sınırları da bulanıklaştırmaktadır. Öğretmenler için gelen her bildirim kişisel bir mesaj, okul duyurusu, veli talebi ya da yönetimden gelen bir görev hatırlatması olabilir. Bu belirsizlik, telefonu sürekli kontrol etme eğilimini artırabilir. Gelişmeleri kaçırma korkusu olarak tanımlanan FOMO da bireyin çevrim içi akıştan kopamama ve yeni gelişmeleri kaçırma kaygısıyla ilişkili bir yapı olarak bu süreci besleyebilir (Przybylski vd., 2013; Franchina vd., 2018). Bu nedenle okul içi dijital iletişim kanalları tele-hiçlemeyi anlamada önemli bir arka plan sunmaktadır. Tele-hiçleme her zaman yalnızca bireysel ilgisizlikten ya da görgü eksikliğinden kaynaklanmayabilir. Bazen okulun dijital iletişim düzeni öğretmenleri ve yöneticileri sürekli telefona bağlı kalmaya zorlayabilir. Bu nedenle tele-hiçleme, bireysel bir telefon kullanımı davranışı olduğu kadar okulun dijital iletişim kültürüyle bağlantılı bir olgu olarak ele alınmalıdır. Ayrıca dijital iletişim kanallarının işlevsel kullanımı ile yüz yüze iletişimin korunması arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Okullarda hangi durumlarda telefon kullanımının zorunlu olduğu, hangi ortamlarda dikkat bölünmesinin iletişim kalitesini zayıflatabileceği ve toplantı ya da birebir görüşmelerde dijital görgü ilkelerinin nasıl uygulanacağı üzerine düşünmek önemlidir. Bu farkındalık, tele-hiçlemenin okul içinde olağanlaşmasını önlemeye katkı sağlayabilir (Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024).

Tele-Hiçleme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Tele-hiçleme üzerine yapılan çalışmalar bu olgunun yalnızca bireysel teknoloji kullanımıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Alanyazında tele-hiçleme; dikkat bölünmesi, ilişki kalitesi, sosyal dışlanma algısı, ihmal edilmişlik hissi, problemli akıllı telefon kullanımı ve kişilerarası çatışma gibi farklı değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2016; Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018).

Yurt dışında yapılan çalışmalar tele-hiçlemenin kişilerarası ilişkilerde olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Chotpitayasunondh ve Douglas (2016), tele-hiçlemenin zamanla normalleşebilen bir davranış örüntüsüne dönüşebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmacıların daha sonraki çalışma-

ları ise tele-hiçleme davranışını sergileyen ve bu davranışa maruz kalan tarafları birlikte ele alarak kavramın çift yönlü yapısını ortaya koymuştur (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018). Dikkat ve bilişsel kapasite üzerine yapılan çalışmalar da tele-hiçleme olgusunu anlamak açısından önemlidir. Ward ve arkadaşları (2017), telefon aktif olarak kullanılmadığında bile yakın çevrede bulunmasının bilişsel kapasiteyi azaltabildiğini belirtmektedir. Misra ve arkadaşları (2016) ise mobil cihaz varlığının yüz yüze konuşmanın algılanan kalitesini ve empatik ilgiyi zayıflatabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, tele-hiçlemenin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel ve ilişkisel bir yönü olduğunu göstermektedir. Yönetici-çalışan ilişkileri bağlamında yapılan araştırmalar da okul örgütleri açısından dikkat çekicidir. Roberts ve David (2017), yöneticinin telefona yönelmesini ifade eden "boss phubbing" davranışının çalışanların güven, katılım ve ilişkisel bağlılık algıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmektedir. Bu bulgu, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim açısından da önemli bir açıklama zemini sunmaktadır. Çünkü okulda yönetici tarafından sergilenen tele-hiçleme davranışı, öğretmen tarafından yalnızca bireysel bir dikkatsizlik değil, yönetsel ilgi ve saygı eksikliği olarak algılanabilir.

Türkiye'de tele-hiçleme ya da sosyotelizm üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artmıştır. Karadağ ve arkadaşları (2016), sosyotelizm kavramının Türkçe alanyazında ele alınmasına katkı sağlamış; Orhan Göksün (2019) ise sosyotelist olma ve sosyotelizme maruz kalma boyutlarını ölçmeye yönelik araçların Türkçeye uyarlanması açısından önemli bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, tele-hiçlemenin yalnızca davranışı yapan kişi üzerinden değil, maruz kalan kişi açısından da incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim bağlamındaki çalışmalarda tele-hiçlemenin öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri arasındaki iletişim açısından dikkate alınması gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Güler ve Sevinç (2022), tele-hiçlemeye maruz kalma algısının öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin olumsuz değerlendirmelerle birlikte ele alınabileceğini göstermektedir. Işık Çalan ve Öğülmüş (2024) ise eğitim ortamlarında tele-hiçleme olgusuna ilişkin kavramsal ve araştırma temelli bir çerçeve sunarak bu konunun eğitim örgütleri açısından önemini vurgulamaktadır. Öğretmen örneklemine dayanan çalışmalar, tele-hiçlemenin okul içi iletişimde iletişim bozulması, değersizlik hissi, ilişkisel mesafe ve dikkat bölünmesi gibi deneyimlerle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir (Aydın ve Çetin, 2024; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024). Bununla birlikte öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçlemeyi nasıl deneyimlediklerine, bu davranışın hangi ortamlarda daha görünür olduğuna ve yönetici-öğretmen ilişkilerine nasıl yansıdığına odaklanan nitel çalışmaların

hâlâ sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, alan yazın tele-hiçlemenin okul içi iletişim açısından güncel ve önemli bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Akıllı telefonların okul yaşamındaki işlevsel kullanımı ile yüz yüze iletişimin gerektirdiği dikkat ve karşılıklılık arasında kurulan denge, öğretmenlerin okul içi deneyimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle tele-hiçleme, eğitim örgütlerinde dijitalleşme, iletişim kalitesi, güven ve okul iklimi ekseninde ele alınması gereken önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir.

ÖĞRETMENLERİN OKUL İÇİ DENEYİMLERİNDE TELE-HİÇLEME ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME

Problem Durumu

Dijital teknolojiler okul yaşamında artık yalnızca yardımcı bir araç değildir. Okul içi duyuruların yapılması, belge paylaşımı, acil durum haberleşmesi, veli iletişimi ve iş takibi çoğu zaman akıllı telefonlar üzerinden yürütülmektedir. Bu durum okul içi iletişimi hızlandırmakta ve öğretmenlerin gündelik işleyişini kolaylaştırmaktadır. Ancak aynı zamanda yüz yüze iletişimin niteliği açısından yeni bir gerilim alanı oluşturmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri gün içinde sürekli bir dijital akış içinde kaldıkları için konuşma sırasında dikkatin telefona kayması daha olağan hale gelebilmektedir (UNESCO, 2023; Aksel ve Kazancı Tınmaz, 2025).

Telefonun iletişim üzerindeki etkisi yalnızca aktif kullanım anlarıyla sınırlı değildir. Telefonun yakın çevrede bulunması bile bireyin dikkatini etkileyebilmekte ve zihinsel kapasitenin bir bölümünü meşgul edebilmektedir. Bu durum özellikle okul gibi kısa ama sık etkileşimlerin yaşandığı ortamlarda daha görünür hale gelmektedir. Öğretmenler odasında yapılan konuşmalar, ders arası bilgi alışverişleri, kurul ve zümre toplantıları ile idareyle yürütülen kısa görüşmeler dikkat sürekliliğine dayanmaktadır. Bu nedenle küçük dikkat kaymaları bile iletişim kalitesini zayıflatabilecek sonuçlar doğurabilir (Ward vd., 2017; Misra vd., 2016).

Tele-hiçleme, yüz yüze etkileşim sürerken bireyin dikkatini karşısındaki kişiden telefona yöneltmesiyle ortaya çıkan ilişkisel bir kesinti olarak adlandırılmaktadır. Bu davranış yalnızca telefona bakma eylemi değildir. Aynı zamanda karşı tarafta ihmal edilme, geri planda kalma, dinlenmeme ya da önemsenmeme algısı oluşturma riskleri taşımaktadır. Bu nedenle tele-hiçleme, okul gibi çok aktörlü ve yoğun iletişim içeren örgütlerde yalnızca bireysel bir dijital alış-

kanlık olarak değil, örgütsel iletişimin niteliğini etkileyebilecek bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024).

Türkiye'de tele-hiçleme ya da sosyotelizm üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artmakla birlikte, öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim deneyimlerinde bu olguyu nasıl yaşadıklarına ilişkin nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa okul ortamı, öğretmenler arası ilişkilerin ve yönetici-öğretmen etkileşimlerinin gün içinde sürekli tekrarlandığı bir örgütsel yapıdır. Bu nedenle tele-hiçlemenin hangi durumlarda ortaya çıktığını, hangi iletişim ortamlarında daha sık yaşandığını ve öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığını doğrudan öğretmen deneyimleri üzerinden incelemek önemli görülmektedir (Orhan Göksün, 2019; Özdemir, 2020; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçleme olgusunun nasıl ortaya çıktığını incelemektir. Araştırmada tele-hiçleme, öğretmenlerin meslektaşları ve okul yönetimiyle kurdukları yüz yüze etkileşimler bağlamında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hem tele-hiçleyen hem de tele-hiçlemeye maruz kalan konumlardaki deneyimleri incelenmiş; bu deneyimlerin okul yönetimiyle iletişimin niteliğine nasıl yansıdığı öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre tele-hiçleme, okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?
2. Öğretmenlere göre tele-hiçleme, okul ortamında hangi iletişim ortamlarında daha sık yaşanmaktadır?
3. Öğretmenler, tele-hiçleyen konumda olduklarında tele-hiçleme davranışını nasıl deneyimlemektedir?
4. Öğretmenler, tele-hiçlemeye maruz kaldıklarında bu durumu nasıl deneyimlemektedir?
5. Öğretmenlere göre tele-hiçleme, okul yönetimiyle kurulan iletişim ve etkileşimin niteliğini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi

Akıllı telefon kullanımı okulların gündelik işleyişinde artık sıradan ve işlevsel bir pratik haline gelmiştir. Öğretmenler telefonu yalnızca kişisel amaçlarla

kullanmamakta aynı zamanda duyuruları takip etmek, belge paylaşmak, okul içi koordinasyonu sağlamak ve hızlı haberleşmek için de kullanmaktadır. Bu durum okul içi iletişimin hızını artırsa da yüz yüze etkileşimlerin niteliği açısından yeni bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Özellikle öğretmenler odası, kurul toplantıları, zümre toplantıları ve idareyle yapılan görüşmeler gibi ortamlarda telefona yönelme davranışı, iletişimin odağını zayıflatabilmektedir (UNESCO, 2023; Işık Çalan ve Öğülmüş, 2024). Bu açıdan bu araştırmanın önemli görülmesinin ilk nedeni, tele-hiçlemenin okul bağlamında yalnızca bireysel telefon kullanımıyla açıklanamayacak olmasıdır. Alanyazındaki çalışmalar, telefonun yalnızca aktif olarak kullanıldığı anlarda değil, kişinin yakınında bulunduğu durumlarda da dikkat ve etkileşim kalitesi üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir (Ward vd., 2017; Misra vd., 2016). Bu etki, kısa ama sık tekrar eden iletişimlerin yoğun olduğu okul ortamında daha belirgin hale gelebilir.

Araştırmanın bir diğer önemi, tele-hiçlemeyi öğretmenlerin okul içi ilişkileri bakımından ele almasıdır. Okul örgütlerinde güven, iş birliği, karşılıklılık ve profesyonel saygı çoğu zaman resmî belgelerden çok gündelik iletişimin niteliği içinde şekillenmektedir. Öğretmenin kendisini dinlenmiyor hissetmesi, yöneticinin öğretmeni yeterince dikkate almadığı yönündeki algı ya da meslektaşlar arasında oluşan ilgisizlik hissi, zaman içinde okul içi iletişim kültürünü etkileyebilir (Bryk ve Schneider, 2003; Tschannen-Moran, 2004). Bu çalışmanın bir başka önemi, tele-hiçleme olgusunu öğretmen deneyimleri üzerinden nitel olarak incelemesidir. Türkiye'de sosyotelizm ve tele-hiçleme üzerine çalışmalar bulunmakla birlikte, öğretmenlerin meslektaşları ve okul yönetimiyle kurdukları örgütsel iletişim içinde bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, tele-hiçlemenin okul içi iletişimde hangi durumlarda, hangi ortamlarda ve hangi anlamlarla ortaya çıktığını görünür kılarak alan yazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın uygulamaya dönük katkısı da bulunmaktadır. Tele-hiçlemenin okul içinde nasıl yaşandığını anlamak, okul yöneticileri ve öğretmenler için dijital iletişim, dikkat, karşılıklılık ve iletişim görgüsü konularında farkındalık geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu yönüyle araştırmanın, okul içi iletişim kültürünün daha sağlıklı biçimde düzenlenmesine ve öğretmen-yönetici ilişkilerinde karşılıklı dikkat ve saygının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, verilerin toplandığı il, okul türleri ve katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma yalnızca öğretmenlerin deneyimle-

rine dayanmaktadır; okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler araştırmanın katılımcı grubuna dahil edilmemiştir.

- Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular, katılımcıların kendi beyanlarına dayanmaktadır. Katılımcıların yanıtlarında sosyal beğenirlik, kendini sunma ya da yaşantılarını seçici biçimde aktarma etkisi bulunabilir.
- Araştırma, tele-hiçlemeyi öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim deneyimleri kapsamında ele almaktadır. Bu nedenle çalışma, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle kurdukları iletişimle sınırlıdır. Öğretmen-öğrenci iletişimi araştırmanın temel odağına alınmamıştır.
- Araştırmada kurum türü, mesleki kıdem, okul kademesi ve yönetsel deneyim gibi değişkenler, çalışma grubunun çeşitliliğini betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu değişkenler üzerinden karşılaştırmalı bir alt grup analizi yapılmamıştır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada katılımcıların görüşme sürecine gönüllü olarak katıldıkları ve sorulara verdikleri yanıtların onların gerçek görüş ve düşünceleri olduğu varsayılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşme sorularını doğru anladıkları ve okul içi tele-hiçleme deneyimlerine ilişkin görüşlerini kendi yaşantılarına dayanarak ifade ettikleri kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, tele-hiçleme olgusunu ve öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim deneyimlerini ortaya koyabilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır. Veri toplama sürecinde sağlanan gizlilik ve anonimlik koşullarının, katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağladığı kabul edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçleme olgusuna ilişkin deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, olaylara yükledikleri anlamları ve deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Creswell ve Poth, 2018; Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırma, fenomenoloji (olgubilim) deseninde yü-

rütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin ortak olarak deneyimledikleri bir olguyu nasıl algıladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyime hangi anlamları yüklediklerini inceleyen bir araştırma desenidir (Moustakas, 1994; Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada ele alınan olgu ise öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde yaşadıkları tele-hiçleme deneyimleridir. Tele-hiçleme, yalnızca gözlemlenebilen bir davranış değil, aynı zamanda bireylerin farklı anlamlar yüklediği öznel bir deneyimdir. Öğretmenlerin bu davranışı hangi durumlarda yaşadıkları, nasıl yorumladıkları ve okul içi iletişimlerine nasıl yansıttıkları ancak kendi anlatıları üzerinden anlaşılabileceğinden fenomenolojik desenin araştırmanın amacıyla uyumlu olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi birlikte kullanılmıştır.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel bir okulda öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- Bulunduğu okulda en az bir yıldır görev yapıyor olmak,
- Okul içi örgütsel iletişim süreçlerine aktif olarak katılıyor olmak,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek.

Maksimum çeşitlilik örneklemesi kapsamında farklı okul türlerinde, farklı okul kademelerinde ve farklı mesleki kıdem düzeylerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece tele-hiçleme olgusunun farklı okul bağlamlarında nasıl deneyimlendiğinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 23 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 19'u kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 15'i resmi, 8'i özel okulda görev yapmaktadır. Görev yapılan okul kademeleri incelendiğinde sekiz öğretmenin lisede, altı öğretmenin ortaokulda, beş öğretmenin ilkokulda, üç öğretmenin okul öncesinde ve bir öğretmenin ise diğer eğitim kurumlarında görev yaptığı görülmektedir. Mesleki kıdem açısından ise çalışma grubunda farklı deneyim düzeylerine sahip öğretmenlere yer verilmiştir. Bu çeşitlilik, tele-hiçleme deneyimlerinin farklı örgütsel bağlamlarda değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların cinsiyet, okul türü, görev yaptıkları okul kademesi ve mesleki kıdemlerine ilişkin betimleyici bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçleme deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya belirlenen sorular doğrultusunda veri toplama olanağı sağlarken, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine de fırsat tanımaktadır (Kvale ve Brinkmann, 2015; Merriam ve Tisdell, 2016). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle tele-hiçleme, örgütsel iletişim ve okul yönetimi alan yazını incelenmiştir. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda taslak sorular oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlara bağlı olarak derinleştirici ve açıklayıcı alt sorular yöneltilmiş, böylece deneyimlerin daha ayrıntılı biçimde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, etik ilkeler doğrultusunda gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, görüşme öncesinde gerekli onamları alınmış ve elde edilen tüm verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlar tercih edilmiş ve görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda yürütülmüştür. Katılımcıların izin verdiği durumlarda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, diğer durumlarda ayrıntılı görüşme notları tutulmuştur.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, elde edilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak analiz sürecine hazırlanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini koruyabilmek amacıyla her katılımcıya **K1,..K23** biçiminde kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlayan sistematik bir analiz sürecini ifade etmektedir (Krippendorff, 2018; Mayring, 2014). Bu süreçte görüşme kayıtları-

nın yazıya dökülmüş hâlleri araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş; veriler anlamlı birimlere ayrılarak kodlanmış, kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre alt temalar ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Kodlama, tema oluşturma ve kodlayıcılar arası güvenirlik karşılaştırması dahil olmak üzere analiz sürecinin tamamı araştırmacı ve tutarlılık kontrolü için başvurulan ikinci uzman tarafından, tamamen manuel olarak ve doğrudan katılımcı ifadeleri üzerinden yürütülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, katılımcılara görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilme fırsatı sunulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşlerinden yararlanılmış ve alan yazını doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini desteklemek amacıyla çalışma grubu, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bulguların doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla analiz süreci sistematik biçimde yürütülmüş ve tema oluşturma aşamalarında araştırma sorularıyla tutarlılık gözetilmiştir. Ayrıca bulguların yorumlanmasında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek araştırmacı yorumları veriyle desteklenmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında 23 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenmiş ve öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçleme deneyimlerini yansıtacak biçimde tematik olarak ele alınmıştır. Katılımcı görüşleri analiz edilirken öğretmenlerin ifadelerinde tekrar eden anlamlar, ortak vurgular ve dikkat çeken deneyimler dikkate alınmıştır. Katılımcı kimliklerini korumak amacıyla görüşler **K1, K2, K3 … K23** biçiminde kodlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; *tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde ortaya çıktığı durumlar, tele-hiçlemenin okul ortamında daha sık yaşandığı iletişim ortamları, tele-hiçleyen konumda olma deneyimi, tele-hiçlemeye maruz kalma deneyimi ve tele-hiçlemenin okul yönetimiyle iletişim ve etkileşimin niteliğine etkisidir.* Araştırmaya ait tema ve kod sistemi **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kod Sistemi

Tema	Alt Temalar
Tema-1: Tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde ortaya çıktığı durumlar	Yoğunluk ve aciliyet içeren durumlar Örgütsel gerilim ve hiyerarşinin belirgin olduğu durumlar Kişilerarası mesafe, kaçınma ve iletişim zayıflığının bulunduğu durumlar
Tema-2: Tele-hiçlemenin okul ortamında daha sık yaşandığı iletişim ortamları	Öğretmenler odası ve gündelik ortak alanlar Kurul ve zümre toplantıları gibi resmî toplantı ortamları; idareyle yapılan görüşmeler Resmî ve gündelik ortamlarda yaşanış biçimine ilişkin değerlendirmeler
Tema-3: Tele-hiçleyen konumda olma deneyimi	Tele-hiçlemeyi tetikleyen nedenler Davranışın sonradan değerlendirilme biçimi Karşı tarafta bırakıldığı düşünülen etkiler
Tema-4: Tele-hiçlemeye maruz kalma deneyimi	Duygusal etkiler Konuşmanın akışı ve kendini ifade etme üzerindeki etkiler İletişim ilişkisinde ortaya çıkan değişimler
Tema-5: Tele-hiçlemenin okul yönetimiyle iletişim ve etkileşimin niteliğine etkisi	Yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenin algısı İletişim, güven ve aidiyet üzerindeki etkiler Öğretmen tele-hiçlediğinde yönetimle ilişkinin niteliğinde ortaya çıkan değişimler

Tele-Hiçlemenin Okul İçi Örgütsel İletişim Süreçlerinde Ortaya Çıktığı Durumlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci teması, öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde tele-hiçlemenin hangi durumlarda ortaya çıktığına ilişkindir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu tema üç alt başlık altında ele alınmıştır. Temaya ait alt temalar **Tablo 2**'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tele-Hiçlemenin Okul İçi Örgütsel İletişim Süreçlerinde Ortaya Çıktığı Durumlar

Tema-1	Alt Tema
Tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişim süreçlerinde ortaya çıktığı durumlar	Yoğunluk ve aciliyet içeren durumlar
	Örgütsel gerilim ve hiyerarşinin belirgin olduğu durumlar
	Kişilerarası mesafe, kaçınma ve iletişim zayıflığının bulunduğu durumlar

Katılımcı görüşleri, tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişimde özellikle iş yoğunluğunun arttığı, acil yanıt verme baskısının hissedildiği ve hızlı bilgi akışının bulunduğu durumlarda daha görünür hale geldiğini göstermektedir. Öğretmenlere göre okul içinde anlık mesaj trafiği, yöneticiden gelen acil bildirimler, sınav dönemleri, tören hazırlıkları, kriz anları ve günlük iş takibi gibi süreçler yüz yüze iletişim devam ederken dikkatin telefona kaymasını kolaylaştırmaktadır.

Bu alt temada tele-hiçleme her zaman kişisel ilgisizlik ya da iletişimden kopma olarak değerlendirilmemiştir. Bazı katılımcılar bu davranışın okul işleyişinden kaynaklanan zorunlu bir tepki olabileceğini belirtmiştir. Örneğin K3, tele-hiçlemenin özellikle "*aciliyeti olan durumlarda*" ortaya çıkabildiğini ifade ederken; K12 bu davranışın "*yoğun çalışma temposundan, hızlı hızlı bir şeylere cevap verme zorunluluğundan*" kaynaklanabildiğini belirtmiştir. Bu ifadeler, tele-hiçlemenin okul bağlamında yalnızca bireysel telefon kullanımıyla açıklanamayacağını; iş yoğunluğu ve dijital erişilebilirlik baskısıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tele-hiçlemenin ortaya çıktığı bir diğer durum örgütsel gerilim ve hiyerarşinin belirgin olduğu iletişim ortamlarıdır. Katılımcı görüşlerine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde ya da okul içinde gerginliğin hissedildiği durumlarda telefona yönelme davranışı daha farklı anlamlar kazanabilmektedir. Bu tür durumlarda telefon, bazen doğrudan ilgisizlik ya da dikkat kaybı olarak değil, iletişimden kaçınma, mesafe koyma ya da pasif tepki biçimi olarak da değerlendirilebilmektedir.

Örgütsel gerilimin bulunduğu durumlarda tele-hiçleme iletişimi daha da zayıflatan bir davranışa dönüşebilmektedir. Öğretmenler, özellikle hiyerarşik ilişkilerde karşı tarafın telefona yönelmesini daha kolay biçimde önemsenmeme

ya da dikkate alınmama olarak yorumlayabilmektedir. Bu durum, okul içi iletişimde zaten var olan mesafenin daha görünür hale gelmesine neden olabilmektedir.

Üçüncü alt tema, *kişilerarası mesafe, kaçınma ve iletişim zayıflığının bulunduğu durumlar*dır. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenler arasında ilişki zayıf olduğunda, konuşma ilgi çekici bulunmadığında ya da kişi iletişime girmek istemediğinde telefon bir kaçınma aracı olarak kullanılabilmektedir. Bu durumda tele-hiçleme yalnızca anlık bir dikkat dağınıklığı değil, iletişimden bilinçli ya da yarı bilinçli biçimde uzaklaşma davranışı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişimde çok katmanlı bir olgu olduğu görülmektedir. Tele-hiçleme kimi zaman iş yoğunluğu ve aciliyet baskısıyla, kimi zaman örgütsel gerilimle, kimi zaman ise kişilerarası mesafe ve iletişimden kaçınma eğilimiyle ilişkili biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, tele-hiçlemenin yalnızca bireysel bir telefon kullanımı davranışı olarak değil, okulun iletişim yapısı, işleyişi ve ilişkisel iklimiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tele-Hiçlemenin Okul Ortamında Daha Sık Yaşandığı İletişim Ortamlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci teması, tele-hiçlemenin okul ortamında hangi iletişim ortamlarında daha sık yaşandığına ilişkindir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda tele-hiçlemenin öğretmenler odası ve gündelik ortak alanlarda, kurul ve zümre toplantıları gibi resmî toplantı ortamlarında, idareyle yapılan görüşmelerde ve resmî-gündelik ortam ayrımına bağlı olarak farklı biçimlerde yaşandığı belirlenmiştir. Temaya ait kod sistemi **Tablo 3**'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Tele-Hiçlemenin Okul Ortamında Daha Sık Yaşandığı İletişim Ortamları

Tema-2	Alt Tema
Tele-hiçlemenin okul ortamında daha sık yaşandığı iletişim ortamları	Öğretmenler odası ve gündelik ortak alanlar
	Kurul ve zümre toplantıları gibi resmî toplantı ortamları
	İdareyle yapılan görüşmeler
	Resmî ve gündelik ortamlarda yaşanış biçimine ilişkin değerlendirmeler

Katılımcı görüşleri, tele-hiçlemenin okul ortamında en sık öğretmenler odasında ve kurul toplantılarında yaşandığını göstermektedir. Bunun yanında idareyle yapılan görüşmeler ve zümre toplantıları da öğretmenler tarafından tele-hiçlemenin görünür olduğu iletişim ortamları arasında belirtilmiştir. Bu bulgu, tele-hiçlemenin hem gündelik ortak alanlarda hem de resmî iletişim bağlamlarında deneyimlenebildiğini göstermektedir.

Öğretmenler odası, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından tele-hiçlemenin en sık yaşandığı ortam olarak ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenler odasının hem resmî olmayan sohbetlerin hem de kısa iş koordinasyonlarının iç içe geçtiği bir alan olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenler odasında konuşmalar çoğu zaman kısa, anlık ve bölünebilir niteliktedir. Bu nedenle telefona yönelme davranışı bu ortamda daha kolay olağanlaşabilmektedir. Katılımcılardan *K2, K3, K8, K12 ve K17* yalnızca öğretmenler odasını tele-hiçlemenin en sık yaşandığı ortam olarak belirtmiştir.

Kurul ve zümre toplantıları gibi resmî toplantı ortamları da tele-hiçlemenin dikkat çekici biçimde yaşandığı alanlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar bu tür ortamlarda telefona yönelme davranışının daha görünür ve daha rahatsız edici olduğunu ifade etmiştir. Çünkü toplantılar, ortak karar alma, bilgi paylaşımı ve mesleki değerlendirme süreçlerini içerdiği için dikkat ve katılım beklentisinin daha yüksek olduğu ortamlardır. Bu nedenle toplantı sırasında telefona yönelme davranışı, yalnızca bireysel dikkat kaybı değil, toplantının ciddiyetinin ve ortak emeğin önemsenmemesi olarak da değerlendirilebilmektedir.

İdareyle yapılan görüşmeler de öğretmenlerin tele-hiçlemeyi deneyimlediği önemli iletişim ortamları arasında yer almaktadır. Katılımcı görüşleri, tele-hiçlemenin yalnızca meslektaş ilişkilerinde değil, yönetici-öğretmen iletişiminde de ortaya çıktığını göstermektedir. K6, tele-hiçlemenin daha çok "*idareci-öğretmen iletişiminde*" yaşandığını belirtmiştir. K3 bu durumu "*yöneticinin gruba mesaj attığı anlarla"* ilişkilendirirken, K1 "*yönetici-öğretmen ilişkilerinin daha gergin olduğu bağlamlarda"* tele-hiçlemenin daha görünür hale geldiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü, tele-hiçlemenin resmî ve gündelik ortamlarda aynı biçimde yaşanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre toplantılar, kurul süreçleri ve idareyle yapılan görüşmeler gibi daha resmî bağlamlarda tele-hiçleme daha görünür, daha dikkat çekici ve daha rahatsız edici bir etki oluşturmaktadır. Buna karşılık öğretmenler odası, teneffüs araları ve gündelik sohbetler gibi daha akışkan ortamlarda bu davranış daha kolay olağanlaşmakta, kimi zaman daha tolere edilebilir bulunmakta ve çoğu zaman fark edilmeden

iletişimin parçası haline gelebilmektedir.

Bu bulgu, tele-hiçlemenin bağlama duyarlı bir davranış olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Aynı davranış, resmî bir toplantıda saygı ve profesyonellik sorunu olarak algılanabilirken, öğretmenler odasındaki gündelik bir sohbette daha sıradan ya da tolere edilebilir bir davranış olarak görülebilmektedir. Bu nedenle tele-hiçlemenin etkisi, yalnızca davranışın gerçekleşip gerçekleşmemesine değil, hangi iletişim ortamında ve hangi ilişkisel bağlamda ortaya çıktığına göre değişmektedir.

Tele-Hiçleyen Konumda Olma Deneyimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü teması, öğretmenlerin tele-hiçleyen konumda olduklarında bu davranışı nasıl deneyimlediklerine ilişkindir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu tema; tele-hiçlemeyi tetikleyen nedenler, davranışın sonradan değerlendirilme biçimi ve karşı tarafta bırakıldığı düşünülen etkiler olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Temaya ait kod sistemi **Tablo 4**'te sunulmuştur.

Tablo 4. Tele-Hiçleyen Konumda Olma Deneyimi

Tema-3	Alt Tema
Tele-hiçleyen konumda olma deneyimi	Tele-hiçlemeyi tetikleyen nedenler
	Davranışın sonradan değerlendirilme biçimi
	Karşı tarafta bırakıldığı düşünülen etkiler

Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin tele-hiçleyen konumda olma deneyimlerinin çoğu zaman aciliyet, iş takibi, dikkat kayması, ilgisiz bulunan konuşmalar, sıkılma, iletişimden uzaklaşma ya da kaçınma gibi nedenlerle ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenler bazı durumlarda telefona yönelmeyi okul işleyişinin gereği olarak açıklarken bazı durumlarda bu davranışın konuşmadan kopma ya da iletişimi sürdürmek istememe ile bağlantılı olabildiğini belirtmiştir.

Tele-hiçlemeyi tetikleyen nedenler arasında en sık vurgulanan durumlardan biri *aciliyet ve iş takibi*dir. Öğretmenler, okul içinde aynı anda birçok işle ilgilenmek zorunda kaldıklarında yüz yüze iletişim sırasında bile telefona yöneldiklerini ifade etmiştir. Özellikle okul yönetiminden gelen mesajlar, veli iletişimi, öğrenciyle ilgili acil durumlar, toplantı hatırlatmaları ve kurumsal duyurular öğretmenlerin konuşma sırasında telefona bakmasına neden olabil-

mektedir. Bu yönüyle tele-hiçleme, her zaman kişisel ilgisizlikten değil, okulun yoğun dijital iletişim akışından da kaynaklanabilmektedir.

Bununla birlikte katılımcı görüşleri, tele-hiçlemenin bazı durumlarda konuşmanın ilgi çekici bulunmaması, tekrar eden konuların sıkıcı hale gelmesi ya da kişinin iletişimden uzaklaşmak istemesiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda telefon, yalnızca bilgi kontrol edilen bir araç değil, aynı zamanda iletişimden geri çekilme ya da konuşmayı pasif biçimde sonlandırma aracı haline gelebilmektedir. Bu bulgu, tele-hiçlemenin yalnızca zorunlu iş takibiyle değil, kişilerarası mesafe ve iletişimden kaçınma eğilimiyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların önemli bir bölümü, tele-hiçleme davranışını sonradan değerlendirdiklerinde bu davranışın karşı taraf üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceğini fark ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler, konuşma sırasında telefona yönelmenin karşı tarafta dinlenmeme, önemsenmeme ya da değersiz hissetme gibi duygulara yol açabileceğini düşünmektedir. Bu durum, tele-hiçleme davranışını gerçekleştiren kişinin davranışı her zaman olumsuz niyetle yapmadığını; ancak davranışın karşı tarafta olumsuz anlamlar üretebileceğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar ise tele-hiçleme davranışını sonradan daha olağan bir durum olarak değerlendirmiştir. Bu katılımcılara göre okul ortamında telefon kullanımı artık işleyişin doğal bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle kısa süreli telefon kontrolü her zaman iletişime yönelik bir saygısızlık ya da ilgisizlik olarak görülmemektedir. Ancak bu değerlendirme, davranışın bağlama göre değişen anlamlar taşıdığını ortaya koymaktadır. Acil bir okul mesajına bakmak ile ilgisizlik nedeniyle telefona yönelmek, karşı tarafta aynı etkiyi oluşturmayabilir.

Katılımcılar, tele-hiçleme davranışının karşı tarafta farklı etkiler bırakabileceğini de ifade etmiştir. Bu etkiler arasında konuşmanın bölünmesi, karşı tarafın kendini geri çekmesi, iletişimin kısa kesilmesi, anlatma isteğinin azalması ve ilişkide mesafe oluşması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu farkındalığı, tele-hiçlemenin yalnızca maruz kalan kişi açısından değil, davranışı yapan kişi açısından da sonradan anlamlandırılan bir deneyim olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tele-hiçleyen konumda olma deneyimlerinin tek boyutlu olmadığı görülmektedir. Tele-hiçleme kimi zaman okul işleyişinin ve acil iletişim ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkarken, kimi zaman dikkat kaybı, sıkılma ya da iletişimden kaçınma davranışı olarak yaşanmaktadır. Davranışın sonradan değerlendirilmesi ise öğretmenlerde çoğu zaman karşı tarafı olumsuz etkilemiş olma ihtimali üzerinden şekillenmektedir.

Tele-Hiçlemeye Maruz Kalma Deneyimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü teması, öğretmenlerin tele-hiçlemeye maruz kaldıklarında bu durumu nasıl deneyimlediklerine ilişkindir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu tema; duygusal etkiler, konuşmanın akışı ve kendini ifade etme üzerindeki etkiler ile iletişim ilişkisinde ortaya çıkan değişimler olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Temaya ait kod sistemi **Tablo 5'**te sunulmuştur.

Tablo 5. Tele-Hiçlemeye Maruz Kalma Deneyimi

Tema-4	Alt Tema
Tele-hiçlemeye maruz kalma deneyimi	Duygusal etkiler: değersiz hissetme, hayal kırıklığı, öfke ve iletişimi kesme isteği
	Konuşmanın akışı ve kendini ifade etme üzerindeki etkiler
	İletişim ilişkisinde ortaya çıkan değişimler

Katılımcı görüşleri, tele-hiçlemeye maruz kalmanın öğretmenlerde çoğunlukla olumsuz duygular yarattığını göstermektedir. Öğretmenler, konuşma sırasında karşı tarafın telefona yönelmesini çoğu zaman dinlenmeme, önemsenmeme ve değersiz hissetme ile ilişkilendirmiştir. Bu durum, tele-hiçlemenin yalnızca davranışsal bir kesinti değil aynı zamanda duygusal bir deneyim olarak da yaşandığını göstermektedir.

Tele-hiçlemeye maruz kalan öğretmenlerin en sık vurguladığı duygular arasında değersizlik hissi, hayal kırıklığı, öfke, kırgınlık ve iletişimi kesme isteği yer almaktadır. Öğretmenler, bir konuyu anlatırken karşı tarafın telefona yönelmesinin konuşmanın önemini azalttığını ve anlatma motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu durum özellikle öğretmenin önemli gördüğü bir konuyu paylaşırken ortaya çıktığında daha rahatsız edici hale gelmektedir.

Katılımcıların ifadeleri, tele-hiçlemenin konuşmanın akışı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Karşı tarafın telefona yönelmesi, konuşmanın bölünmesine, anlatılan konunun yarım kalmasına ya da öğretmenin kendisini daha sınırlı ifade etmesine neden olabilmektedir. Bazı öğretmenler bu durumda konuşmayı sürdürmek yerine kısaltmayı, konuyu değiştirmeyi ya da tamamen susmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, tele-hiçlemenin yalnızca anlık bir dikkat kaybı yaratmadığını, iletişimin devam etme biçimini de değiştirdiğini göstermektedir.

Tele-hiçlemeye maruz kalma deneyimi, öğretmenin kendini ifade etme biçimini de etkileyebilmektedir. Öğretmenler, karşı tarafın ilgisinin telefona kay-

dığını fark ettiklerinde anlatmak istedikleri şeyi daha kısa söyleme, ayrıntıya girmeme ya da görüşlerini paylaşmaktan vazgeçme eğiliminde olabilmektedir. Bu durum, okul içi iletişimde düşüncelerin açık biçimde paylaşılmasını ve karşılıklı etkileşimin derinleşmesini zorlaştırabilir.

İletişim ilişkisinde ortaya çıkan değişimler ise katılımcıların deneyimlerinde farklı biçimlerde görülmektedir. Bazı öğretmenler tele-hiçlemeye maruz kaldıktan sonra ilgili kişiyle iletişimini azalttığını, daha mesafeli davrandığını ya da yalnızca zorunlu durumlarda iletişim kurduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise davranışı çok büyütmediklerini, özellikle okul ortamında telefon kullanımının yaygınlaşması nedeniyle bu duruma zaman zaman alıştıklarını ifade etmiştir.

Ancak tele-hiçlemenin ilişkiye belirgin bir zarar vermediğini düşünen katılımcıların ifadeleri de dikkatle değerlendirilmelidir. Çünkü bazı katılımcılar ilişkiyi tamamen kesmediklerini belirtmişlerse de konuşmayı kısaltma, geri çekilme, dikkati azaltma ya da anlık iletişimi sonlandırma gibi daha örtük tepkiler verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, tele-hiçlemenin etkisinin her zaman açık bir kopuş biçiminde görülmediğini göstermektedir. Tele-hiçlenmenin bazı durumlarda sessiz, dolaylı ve fark edilmesi güç bir iletişim azalması olarak ortaya çıktığını işaret etmektedir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, tele-hiçlemeye maruz kalmanın öğretmenlerde yalnızca kısa süreli bir rahatsızlık yaratmadığı; aynı zamanda duygusal, iletişimsel ve ilişkisel sonuçlar doğurabildiği görülmektedir. Öğretmenler bu deneyimi çoğu zaman dinlenmeme, önemsenmeme ve konuşmanın değersizleşmesi üzerinden anlamlandırmaktadır. Bu nedenle tele-hiçleme, okul içi iletişimde küçük görünen ancak öğretmenlerin ilişki algılarını etkileyebilen önemli bir deneyim alanı olarak değerlendirilebilir.

Tele-Hiçlemenin Okul Yönetimiyle İletişim ve Etkileşimin Niteliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci teması, tele-hiçlemenin okul yönetimiyle kurulan iletişim ve etkileşimin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkindir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu tema; yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenin algısı, iletişim, güven ve aidiyet üzerindeki etkiler ile öğretmen tele-hiçlediğinde yönetimle ilişkinin niteliğinde ortaya çıkan değişimler olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Araştırmanın beşinci temasına ait kod sistemi **Tablo 6**'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tele-Hiçlemenin Okul Yönetimiyle İletişim ve Etkileşimin Niteliğine Etkisi

Tema-5	Alt Tema
Tele-hiçlemenin okul yönetimiyle iletişim ve etkileşimin niteliğine etkisi	Yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenin algısı
	İletişim, güven ve aidiyet üzerindeki etkiler
	Öğretmen tele-hiçlediğinde yönetimle ilişkinin niteliğinde ortaya çıkan değişimler

Katılımcıların büyük çoğunluğu, okul yöneticisinin öğretmenle iletişim sırasında telefona yönelmesini olumsuz bir davranış olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, yöneticinin tele-hiçleme davranışını çoğunlukla önem verilmeme, dikkate alınmama, saygısızlık ya da değersizleştirilme biçiminde anlamlandırmıştır. Bu bulgu, yöneticinin telefon kullanma davranışının öğretmen tarafından yalnızca bireysel bir dikkat kayması olarak değil, yönetsel ilişkinin niteliğine dair bir gösterge olarak algılandığını göstermektedir.

Yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenlerin yaşadığı temel duygu, dinlenmeme ve önemsenmeme hissidir. Katılımcılar, özellikle bir sorun paylaşırken, görüş bildirirken ya da destek beklerken yöneticinin telefona yönelmesinin öğretmende hayal kırıklığı ve kırgınlık oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durum, okul yönetimiyle kurulan iletişimde karşılıklı dikkat ve yüz yüze temasın öğretmenler açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bazı katılımcılar yöneticinin tele-hiçlemesini bağlama bağlı olarak daha ılımlı değerlendirmiştir. Özellikle acil bir okul işi, kriz durumu, yönetimsel mesaj ya da zaman baskısı söz konusu olduğunda yöneticinin telefona yönelmesi daha anlaşılabilir bulunmuştur. Ancak katılımcıların ifadeleri bu davranışın sürekli hale gelmesi ya da açıklama yapılmadan gerçekleşmesi durumunda öğretmenlerde olumsuz algının güçlendiğini göstermektedir. Bu nedenle yöneticinin telefona yönelme nedeni kadar bu davranışı nasıl yönettiği ve öğretmene nasıl açıkladığı da önem taşımaktadır.

Tele-hiçlemenin okul yönetimiyle iletişimde güven ve aidiyet üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre yöneticinin öğretmeni dinlememesi, konuşma sırasında telefonla ilgilenmesi ya da görüşmeye yeterince odaklanmaması, öğretmende yönetime duyulan güveni zayıflatabilmektedir. Bu durum zamanla öğretmenin okul yönetimiyle daha sınırlı iletişim kurmasına, sorunlarını paylaşmaktan kaçınmasına ve kendisini okulun karar süreçlerinden uzak hissetmesine yol açabilmektedir.

Güven kaybı bu temada öne çıkan en önemli bulgulardan biridir. Katılımcılar, yöneticinin tele-hiçleme davranışını yalnızca o ana ilişkin bir rahatsızlık olarak değil, yöneticiyle kurulan ilişkinin kalitesini etkileyen bir deneyim olarak değerlendirmiştir. Özellikle öğretmenlerin kendilerini ifade etmek için yöneticiden zaman ve dikkat beklediği durumlarda telefona yönelme davranışı öğretmen açısından iletişimin değersizleşmesi anlamına gelebilmektedir.

Aidiyet duygusu da tele-hiçleme deneyiminden etkilenebilmektedir. Öğretmenler, okul yönetimi tarafından dikkate alındıklarında ve dinlendiklerinde kendilerini okulun bir parçası olarak hissetme eğilimindedir. Buna karşılık yöneticiyle kurulan iletişimde sürekli dikkat bölünmesi yaşanması, öğretmenin okul yönetimiyle arasına mesafe koymasına neden olabilmektedir. Bu durum doğrudan okuldan kopma ya da açık çatışma biçiminde ortaya çıkmasa da gönüllü iletişim isteğinin azalması, daha az fikir paylaşma ve sorunları yönetime taşımaktan kaçınma gibi sonuçlar doğurabilmektedir.

Katılımcıların görüşleri, tele-hiçlemenin yönetici-öğretmen ilişkisinde hiyerarşik anlamlar taşıdığını da göstermektedir. Yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenler bu davranışı daha kolay biçimde güç ilişkisi, önemsenmeme ya da görmezden gelinme olarak yorumlayabilmektedir. Çünkü okul yöneticisi, öğretmen açısından karar verici, yönlendirici ve destek sağlayıcı bir konumdadır. Bu nedenle yöneticinin dikkatini telefona yöneltmesi, öğretmenin yalnızca o görüşmeye ilişkin değil, yönetimle kurduğu genel ilişkiye dair algısını da etkileyebilmektedir.

Öğretmenin yönetici karşısında tele-hiçleme davranışı sergilemesi ise katılımcılar tarafından daha çok profesyonellik, saygı ve iletişim disiplini açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenler, yöneticiyle yapılan görüşme sırasında telefona yönelmenin bazı durumlarda acil bir iş takibi ya da okul içi zorunlu iletişimden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ancak bu davranışın açıklanmadan ya da sık biçimde yapılması, yönetici tarafından ilgisizlik, saygı eksikliği ya da görüşmenin ciddiye alınmaması şeklinde algılanabilir. Bu alt tema, tele-hiçlemenin yalnızca yöneticiden öğretmene doğru değil, öğretmenden yöneticiye doğru da iletişimin niteliğini etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmen yöneticiyle görüşürken telefona yöneldiğinde, bu davranış yönetimle kurulan profesyonel ilişkiyi zayıflatabilir. Özellikle resmi görüşmelerde, toplantılarda ya da sorun çözme süreçlerinde öğretmenin telefona yönelmesi, öğretmenin iletişime yeterince katılmadığı izlenimini oluşturabilir. Bununla birlikte katılımcı ifadeleri, öğretmenin tele-hiçleme davranışının bağlama göre farklı değerlendirilebileceğini de göstermektedir. Örneğin öğretmen, veliyle ilgili acil bir mesajı, öğrenci güvenliğine ilişkin

bir bildirimi ya da okul işleyişini ilgilendiren bir duyuruyu takip ediyorsa bu davranış daha anlaşılır bulunabilir. Ancak kişisel amaçlı telefon kullanımı, özellikle yöneticiyle yüz yüze iletişim sırasında gerçekleştiğinde profesyonel iletişim açısından olumsuz algılanabilir.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, tele-hiçlemenin okul yönetimiyle iletişimde güçlü bir ilişkisel anlam taşıdığı görülmektedir. Yönetici tele-hiçlediğinde öğretmenlerde dinlenmeme, önemsenmeme, değersizlik ve güven kaybı algısı oluşabilmektedir. Öğretmen tele-hiçlediğinde ise bu davranış profesyonellik ve saygı çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Her iki durumda da tele-hiçleme, okul yönetimiyle kurulan iletişimin niteliğini etkileyen önemli bir deneyim alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Genel Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişimde yalnızca bireysel telefon kullanımıyla açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir olgu olduğu görülmektedir. Tele-hiçleme okulda kimi zaman iş yoğunluğu ve acil iletişim ihtiyacının, kimi zaman örgütsel gerilim ve hiyerarşinin, kimi zaman da kişilerarası mesafe ve iletişimden kaçınma eğiliminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tele-hiçlemenin en sık öğretmenler odası, kurul ve zümre toplantıları ile idareyle yapılan görüşmelerde deneyimlendiği anlaşılmaktadır. Bu ortamlar okul içi iletişimin hem gündelik hem de resmi boyutlarını temsil etmektedir. Dolayısıyla tele-hiçleme, yalnızca sıradan sohbetlerde değil, karar alma, bilgi paylaşma ve yönetimsel etkileşim süreçlerinde de etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin tele-hiçleyen konumda olduklarında bu davranışı çoğunlukla aciliyet, iş takibi, dikkat kayması ya da iletişimden kaçınma ile açıkladıkları; tele-hiçlemeye maruz kaldıklarında ise değersizlik, hayal kırıklığı, öfke, kırgınlık ve iletişimi kesme isteği gibi duygular yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, aynı davranışın yapan ve maruz kalan açısından farklı anlamlar taşıyabildiğini ortaya koymaktadır.

Okul yönetimiyle iletişim açısından bakıldığında tele-hiçleme, güven, aidiyet, gönüllü iletişim ve profesyonel saygı üzerinde zayıflatıcı etkiler oluşturabilmektedir. Özellikle yönetici tarafından sergilenen tele-hiçleme davranışı, öğretmenler tarafından daha yoğun biçimde önemsenmeme ve dikkate alınmama olarak algılanmaktadır. Bu nedenle tele-hiçleme, okul içi örgütsel iletişim kültürünü etkileyen ve üzerinde farkındalık geliştirilmesi gereken güncel bir iletişim sorunu olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim deneyimlerinde tele-hiçleme olgusuna ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin okul içi örgütsel iletişim deneyimlerinde tele-hiçleme olgusu öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tele-hiçlemenin okul yaşamında rastlantısal ya da yalnızca bireysel telefon kullanımıyla sınırlı bir davranış olmadığını göstermektedir. Tele-hiçleme, belirli iletişim bağlamlarında daha görünür hale gelen, öğretmenler arası ilişkileri ve yönetici-öğretmen iletişimini etkileyen ilişkisel bir etkileşim sorunu olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre tele-hiçleme okul içi örgütsel iletişimde özellikle yoğun iş temposu, aciliyet baskısı, hiyerarşik ilişkiler, toplantı süreçleri ve kişilerarası gerilimlerin bulunduğu durumlarda daha görünür hale gelmektedir. Bu sonuç, tele-hiçlemenin yalnızca bireyin telefona yönelme alışkanlığıyla açıklanamayacağını; okulun dijital iletişim düzeni, iş akışı ve ilişkisel iklimiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okulda öğretmenlerin sürekli mesajlara, duyurulara ve iş akışına bağlı kalmaları, yüz yüze iletişim sırasında telefona yönelmeyi artırabilmektedir. Barber ve Santuzzi'nin (2015) iş yaşamında sürekli yanıt verme baskısına ilişkin açıklamaları, bu bulguyu desteklemektedir. Benzer biçimde Aksel ve Kazancı Tınmaz'ın (2025) okul içi dijital iletişim kanallarının öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin vurguları, tele-hiçlemenin örgütsel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, tele-hiçlemenin okul ortamında hem gündelik hem de resmi iletişim alanlarında görülmesidir. Öğretmenler odası, kurul ve zümre toplantıları ile idareyle yapılan görüşmeler tele-hiçlemenin daha sık deneyimlendiği ortamlar olarak öne çıkmıştır. Ancak davranışın algılanma biçimi ortama göre değişmektedir. Öğretmenler odasında telefon kullanımı daha sıradan ve tolere edilebilir görülürken, kurul toplantıları ve idareyle yapılan görüşmelerde daha rahatsız edici algılanmaktadır. Bu sonuç, tele-hiçlemenin bağlama duyarlı bir iletişim davranışı olduğunu göstermektedir. Chotpitayasunondh ve Douglas'ın (2016) tele-hiçlemenin zamanla normalleşebilen bir davranış örüntüsüne dönüşebileceğine ilişkin bulguları, öğretmenler odası gibi gündelik alanlarda bu davranışın neden daha kolay olağanlaştığını açıklamaktadır.

Tele-hiçleyen konumda olma deneyimine ilişkin bulgular, öğretmenlerin bu davranışı çoğunlukla aciliyet, iş takibi, dikkat kayması, sıkılma, ilgisizlik ya da iletişimden kaçınma ile açıkladıklarını göstermektedir. Bu sonuç, tele-hiçleme davranışının her zaman aynı niyetle ortaya çıkmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Bazı durumlarda öğretmen okulun dijital işleyişi nedeniyle telefona yönelirken, bazı durumlarda bu davranış konuşmadan uzaklaşma ya da iletişimden kaçınma işlevi görebilmektedir. Bu yönüyle tele-hiçleme hem işlevsel hem de ilişkisel anlamlar taşıyan çok katmanlı bir davranış olarak değerlendirilebilir.

Tele-hiçlemeye maruz kalma deneyimi ise öğretmenler açısından daha çok duygusal ve ilişkisel sonuçlarla açıklanmıştır. Katılımcılar tele-hiçlemeye maruz kaldıklarında değersizlik, hayal kırıklığı, öfke, kırgınlık ve iletişimi kesme isteği gibi duygular yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, Misra ve arkadaşlarının (2016) mobil cihaz varlığının yüz yüze konuşmanın algılanan kalitesini ve empatik ilgiyi zayıflatabileceğine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin konuşma sırasında karşı tarafın telefona yönelmesini "dinlenmeme" ve "önemsenmeme" olarak yorumlaması, tele-hiçlemenin yalnızca davranışsal bir kesinti değil, aynı zamanda ilişkisel bir anlam üretme süreci olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, tele-hiçlemenin konuşmanın akışını bozduğunu ve öğretmenlerin kendilerini daha sınırlı ifade etmelerine yol açtığını da ortaya koymaktadır. Tele-hiçlemeye maruz kalan öğretmenler konuşmayı kısaltma, ayrıntıya girmeme, geri çekilme ya da iletişimi sonlandırma eğilimi gösterebilmektedir. Bu sonuç, okul içi iletişim açısından önemlidir. Çünkü okulda birçok sorun, ihtiyaç ve öneri kısa yüz yüze temaslar sırasında paylaşılmaktadır. Bu temaslarda dikkatin telefona kayması, öğretmenin kendini ifade etme isteğini azaltarak okul içi iletişimin açıklığını zayıflatabilir.

Yönetici-öğretmen iletişimine ilişkin bulgular, tele-hiçlemenin hiyerarşik ilişkilerde daha güçlü anlamlar kazandığını göstermektedir. Okul yöneticisinin öğretmenle görüşme sırasında telefona yönelmesi, öğretmenler tarafından çoğunlukla önemsenmeme, dikkate alınmama, saygısızlık ya da değersizleştirilme biçiminde yorumlanmıştır. Roberts ve David'in (2017) "boss phubbing" çalışmasında yöneticinin telefona yönelmesinin çalışanların güven, katılım ve ilişkisel bağlılık algılarını zayıflatabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları da okul yöneticisinin tele-hiçleme davranışının öğretmenlerde güven kaybı, aidiyet zayıflaması ve iletişim isteğinde azalma yaratabileceğini göstermektedir.

Okul yönetimiyle iletişimde güven ve aidiyetin zayıflaması, araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir. Öğretmenler, okul yöneticisi tarafından dinlendiklerinde ve dikkate alındıklarında kendilerini okulun bir parçası olarak hissetme eğilimindedir. Buna karşılık yöneticinin görüşme sırasında sürekli telefona yönelmesi, öğretmenin okul yönetimiyle daha mesafeli ilişki kurmasına neden olabilmektedir. Bu sonuç, okul örgütlerinde güven ve ilişkisel karşılıklılığın önemini vurgulayan Bryk ve Schneider (2003) ile Tschannen-Moran'ın (2004) çalışmalarıyla uyumludur.

Araştırmada dikkat çeken bir başka sonuç, tele-hiçlemenin her zaman açık bir çatışmaya yol açmamasıdır. Öğretmenler çoğu zaman doğrudan tepki vermek yerine konuşmayı kısaltma, kendini geri çekme, ilgili kişiyle daha sınırlı iletişim kurma ya da yalnızca zorunlu durumlarda görüşme gibi daha sessiz tepkiler geliştirmektedir. Bu durum, tele-hiçlemenin okul içi iletişimde görünür bir çatışma yaşanmasından ziyade Roberts ve David, (2017)'in mikro kopuş olarak belirttikleri ve iletişimi yavaş yavaş zayıflatan bir unsur olarak göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma, tele-hiçlemenin okul içi örgütsel iletişimde yalnızca bireysel bir telefon kullanımı davranışı olmadığını ortaya koymaktadır. Tele-hiçleme; dikkat, dinlenilme, değer görme, güven, aidiyet ve profesyonel saygı gibi okul içi iletişimin temel unsurlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul ortamında tele-hiçleme, dijitalleşmenin doğal sonucu olarak görmezden gelinmemeli; öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından iletişim kültürünün bir parçası olarak fark edilmeli ve yönetilmelidir.

Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Okullarda yüz yüze iletişim sırasında telefon kullanımına ilişkin ortak farkındalık oluşturulmalıdır. Özellikle toplantılar, zümre çalışmaları ve idareyle yapılan birebir görüşmelerde dikkat bölünmesini azaltacak iletişim ilkeleri belirlenebilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde aktif dinleme, göz teması, bölmeden dinleme ve görüşme sırasında telefondan uzak durma gibi temel iletişim davranışlarına özen göstermelidir.
- Okul içi WhatsApp grupları ve benzeri dijital iletişim kanallarının kullanımına ilişkin sınırlar belirlenmelidir. Hangi bilgilerin acil olduğu, hangi

mesajların mesai içinde yanıtlanması gerektiği ve hangi durumlarda telefon kontrolünün zorunlu olduğu açık hale getirilebilir.

- Kurul ve zümre toplantılarında telefon kullanımıyla ilgili açık ve ortak kurallar oluşturulabilir. Bu kurallar yasaklayıcı bir dille değil, toplantı verimliliğini ve karşılıklı saygıyı koruma amacıyla düzenlenmelidir.
- Okul yöneticilerine dijital iletişim görgüsü, aktif dinleme, öğretmenlerle güvene dayalı iletişim kurma ve toplantı yönetimi konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenler arasında tele-hiçlemenin ilişkisel etkilerine ilişkin farkındalık çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar, telefon kullanımını tamamen engellemeye değil, yüz yüze iletişimde karşılıklı dikkat ve saygıyı güçlendirmeye odaklanmalıdır.
- Okullarda dijital iletişim kanallarının yoğunluğu gözden geçirilmeli, öğretmenlerin sürekli erişilebilir olma baskısını azaltacak düzenlemeler yapılmalıdır. Acil olmayan duyuruların belirli saatlerde paylaşılması, gereksiz mesaj trafiğini azaltabilir.
- Öğretmenlerin okul yönetimiyle sorun, öneri ve ihtiyaçlarını paylaşabilecekleri kesintisiz ve güvenli iletişim ortamları oluşturulmalıdır. Bu görüşmelerde öğretmenin kendisini gerçekten dinlenmiş hissetmesi önemsenmelidir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda tele-hiçleme olgusu okul yöneticilerinin görüşleriyle de incelenebilir. Böylece yönetici-öğretmen iletişiminde tele-hiçlemenin iki taraflı anlamı daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir.
- Farklı okul türleri, okul kademeleri ve bölgeler üzerinden karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Böylece tele-hiçlemenin okul kültürü, kurum türü ve dijital iletişim alışkanlıklarına göre nasıl farklılaştığı değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada nitel olarak ortaya konan bulgular, daha geniş örneklemlerle nicel araştırmalara konu edilebilir. Tele-hiçleme, okul iklimi, örgütsel güven, aidiyet ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler ölçek temelli çalışmalarla incelenebilir.
- Tele-hiçlemenin öğretmen-öğrenci iletişimi ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri ayrıca araştırılabilir. Bu çalışma öğretmenlerin meslektaş ve yönetim ilişkilerine odaklandığından, sınıf içi bağlam gelecekteki araştırmalar için ayrı bir inceleme alanı oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Aksel, A., & Kazancı Tınmaz, A. (2025). Okullarda dijital iletişim: Öğretmen görüşlerine yönelik nitel bir araştırma. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 8(1), 1-16. https://doi.org/10.70325/eyyad.1571569

Aydın, M., & Çetin, M. (2024). Dijital çağda öğretmenlerin tele-hiçleme davranışlarına yönelik görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 552-566. https://doi.org/10.33308/26674874.2024383780

Barber, L. K., & Santuzzi, A. M. (2015). Please respond ASAP: Workplace telepressure and employee recovery. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(2), 172-189. https://doi.org/10.1037/a0038278

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.

Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How "phubbing" becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018

Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). Measuring phone snubbing behavior: Development and validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). *Computers in Human Behavior*, 88, 5-17. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.020

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Ergin, D. Y., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 46.

Eskici, M., & Çayak, S. (2023). The relationship between teachers' technology proficiencies and their levels of integrating technology into their lessons. Journal of Educational Technology and Online Learning, 6(4), 808-821.

Franchina, V., Vanden Abeele, M. M. P., van Rooij, A. J., Lo Coco, G., & De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), Article 2319. https://doi.org/10.3390/ijerph15102319

Güler, Ç., & Sevinç, S. (2022). Tele-hiçleme (phubbing) davranışına maruz kalmanın öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerine ilişkin algılar. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 77-89.

Işık Çalan, F., & Öğülmüş, K. (2024). Sosyotelizme (phubbing) ilişkin alanyazın taraması. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 73-91.

Kangal Erdem, E. (2025). Örgütsel iletişim perspektifinden phubbing (sosyotelizm). *Uluslararası Güncel Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 61-70.

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak Şahin, B., Çulha, İ., & Babadağ, B. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 223-269. https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0013

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., & Yuan, M. (2016). The iPhone effect: The quality of in-person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior*, 48(2), 275-298. https://doi.org/10.1177/0013916514539755

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.

Orhan Göksün, D. (2019). Sosyotelist olma ve sosyotelizme maruz kalma ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 657-671. https://doi.org/10.32709/akusosbil.505642

Özdemir, S. (2020). Yönetici sosyotelizmi (phubbing): Bir ölçek uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 134-145.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014

Roberts, J. A., & David, M. E. (2017). Put down your phone and listen to me: How boss phubbing undermines the psychological conditions necessary for employee engagement. *Computers in Human Behavior*, 75, 206-217. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.021

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jos-

sey-Bass.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154. https://doi.org/10.1086/691462

3. BÖLÜM

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA POSTHÜMANİZM PERSPEKTİFİNDEN EĞİTİM YÖNETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Meral HALİSDEMİR
İstanbul Ticaret Üniversitesi,
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
mhalisdemir@ticaret.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-6023-8940

GİRİŞ

Yapay zekâ, günümüzün en etkili küresel güçlerinden biri olarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin doğasını köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu hızlı ve kapsamlı dönüşüm, eğitim sistemlerinde âdeta tsunami etkisi yaratmaktadır (Fullan, Azorín, Harris, & Jones, 2024). Yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonu yönetsel süreçlerin iyileştirilmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sağlaması ve karar verme süreçlerini hızlandırması bakımından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte bu dönüşüm, eğitim liderlerini yeni ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bırakmakta, eğitim kurumlarının temel misyon ve işleyiş biçimlerini yeniden değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (Sposato, 2025).

Posthümanizm, modern hümanizmin insanı evrenin merkezine yerleştiren anlayışına yönelik eleştirel bir yaklaşım olarak gelişmiştir. İnsanın doğadan, teknolojiden ve diğer canlılardan bağımsız, özerk, üstün ve hükmedici bir varlık olduğu yönündeki varsayımları sorgulayan (Braidotti, 2013) posthümanizm, insanlığın sonunu ya da mutlak özgürleşmeyi savunan bir yaklaşım değildir. İnsan merkezci düşüncenin ötesine geçerek özne, bilgi ve güç ilişkilerini çok katmanlı biçimde analiz etmeyi amaçlayan kuramsal bir çerçevedir. Bu perspektif, insan ve insan dışı varlıkların ortaklaşa oluşturduğu yeni bilgi özneleri

ve kolektif yapılar üzerine odaklanmaktadır (Braidott, 2019).

Son yarım yüzyılda M. Foucault ve J. Derida gibi antihümanist ve postyapısalcı düşünürler J. Dewey gibi hümanist anlayışın temsilcilerine karşı posthümanizmin savunucuları olmuştur. Bu karşıtlık yapay zekâ çağında "insanın yeniden düşünülmesi" ve "insan merkezli eğitim" tartışmalarını başlatmıştır. Ek olarak öğrencinin kimliğini sosyomateryal yaklaşımla tanımlayan "kendi öğrenmesini kendi yöneten, aktif fail olan posthüman çocuk" (Mahadew, 2023) ifadeleri, araştırmacıları posthüman okul liderliği alanına yönlendirmektedir. Sosyomateryal bakış açısına göre cansız varlıklar da liderlik performansını etkileyen unsurlardır (Moura & Bispo, 2021).

Bilgi üreten özneler artık yalnızca insanlarla sınırlı değildir, insan, teknoloji ve doğanın iç içe geçtiği "ilişkisel ve göçebe topluluklar" olarak yeniden tanımlanmalıdır (Braidott, 2019). Yapay zekâ, okul lideri açısından isteğe bağlı kullanabilecek bir teknoloji olmaktan çıkmış, liderliğin stratejik bileşenlerinden biri hâline gelmiştir (DeMatthews vd., 2026). Yapay zekâ ve özellikle üretken yapay zekâ uygulamaları, dijital platformlar, veri analizi araçları, öğrenme analitikleri ve algoritmik değerlendirme sistemleri "liderliği" yöneticilerin bireysel özellikleriyle açıklanan bir olgu olmaktan çıkarak insan ve insan dışı aktörlerin karşılıklı etkileşimiyle şekillenen ilişkisel bir sürece dönüştürmektedir. Bu bağlamda posthümanizm perspektifinden eğitim yönetimi alanı yeniden değerlendirilmektedir.

Hümanizm Krizi ve Posthümanizm

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, biyoteknik devrimler ve çevre sorunları ışığında "insan" kavramının nasıl dönüştüğünü inceleyen Braidotti (2013)'ye göre beşeri bilimlerin merkezinde yer alan "insan" tarihsel olarak rasyonel, dil yetisine sahip ve Avrupa merkezli bir ideal "adam" figürüne dayanmaktadır. Leonardo da Vinci'nin Vitruvian Adamı ile simgelenen bu model bedensel mükemmelliği, zihinsel ve ahlaki değerlerle birleştirir. Ancak bu ideal evrensel olduğu iddiasına rağmen aslında "erkek, beyaz, Avrupalı ve sağlam bedenli bir özne"yi temsil etmektedir. Bu bağlamda dışlanmışların varlığı ve posthümanist sorgulamanın, hümanizm krizine yol açmasıyla antroposentrizmden (insan merkezcilik) post-antroposentrizme geçiş süreci yaşanmaktadır.

Dışlanmış Ötekiler: Klasik insan ideali kadınları, beyaz olmayanları ve doğayı; sadece "ölümlü bedenler" "daha az insan" veya "insan dışı" görerek dışlamıştır.

Anti Hümanizmin Rolü: M. Foucault, J. Derrida gibi düşünürler "evrensel insan"ın aslında tarihsel, kültürel ve dışlayıcı bir kurgu olduğunu iddia ederek "insanın ölümü"nü ilan etmişlerdir. Foucault'un bahsettiği ölüm bir yok oluş değil, insanın artık merkeziyetçiliğini ve hegomanyasını kaybettiği yeni bir varoluş biçimine geçişidir.

Antroposentrizmden (İnsan Merkezcilik) Post-antroposentrizme Geçiş: İçinde bulunduğumuz antroposen çağında, insanın gezegen üzerinde büyük bir güç haline geldiğini ancak bu gücün yok edici jeolojik sonuçları olduğunu vurgulayan Braidotti (2013)'nin önermeleri şunlardır:

- *Zoe Merkezli Bakış*: Sadece insana özgü yaşamı ifade eden "bios" yerine tüm yaşayan maddeyi ve türler arası canlılığı kapsayan "zoe" kavramı öne çıkmaktadır.
- *Biogenetik Kapitalizm*: Günümüz kapitalizmi genetik veriler, tohumlar ve hücreler üzerinden yaşamın (zoe) kendisini ticarileştirerek aslında fırsatçı bir post-antroposentrizm yürütmektedir.

Birçok önemli düşünür teknolojik gelişim karşısında insanlığın geleceğini; kriz, tehdit, insanın sonu veya ahlaki çöküş olarak yorumlamaktadır. Farklı siyasal ve felsefi geleneklerden gelmelerine rağmen Habermas, Fukuyama, Sloterdijk ve Derrida gibi düşünürler ileri teknolonin hümanizm üzerindeki etkileri konusunda ortak bir kaygı taşımaktadır. Her bir düşünürün kaygısı farklı gerekçelere dayansa da Braidotti (2019)'ye göre bu kadar korku ve paniğe gerek yoktur. Teknolojik dönüşüm insanlığın sonu anlamına gelmez. Asıl sorgulanması gereken şey hümanizmin "evrensel insan" anlayışıdır. Çünkü bu "evrensel insan" aslında tarih boyunca batılı, erkek, beyaz, akılcı ve ayrıcalıklı insanı temsil etmiştir. Dolayısıyla Braidotti, bu düşünürlerin insanı koruma çabalarının iyi niyetli olduğunu kabul etse de korumaya çalıştıkları "insan" kavramının zaten tarihsel olarak dışlayıcı olduğunu savunmaktadır. Braidotti'ye göre posthümanizm, iddia edildiği gibi, insanın sonu değil, insan kavramının yeniden düşünülmesi gerektiğiyle ilgilidir. Bilgi üreten öznelerin artık sadece insanla sınırlı olmadığını, aksine teknoloji ve doğa ile iç içe geçmiş "ilişkisel ve göçebe topluluklar" olarak yeniden tanımlanması gerektiğini savunan Braidotti, bilişsel kapitalizmin kâr odaklı yaklaşımlarına karşı etik ilkeleri merkeze alarak disiplinler arası bir dönüşüm çağrısı yapmaktadır. Bu yaklaşım, dışlanmış grupların seslerini duyurabildiği ve insan dışı varlıkların dahil olduğu supradisipliner bir akademik yapının inşasını hedeflemektedir. Antroposen çağının karmaşıklığıyla başa çıkabilmek için yerleşik düşünce kalıplarının terk

edilmesini ve yaşamın tüm formlarını kapsayan yeni bir öznellik modelinin geliştirilmesini savunmaktadır.

Posthümanizm hareketli bir terimdir ve eğitim alanındaki posthümanist düşünce alanı heterojenlik, çokluk ve bolluk ile karakterize edilmektedir. Posthümanizm belki de en iyi şekilde farklı teorilerin, yaklaşımların, kavramların ve uygulamaların bir takımyıldızı olarak düşünülebilir. Bunlar (belirli bir sıra olmaksızın); hayvan çalışmaları, yeni materyalist feminizm, duygu teorisi, süreç felsefesi, bir araya getirme teorisi, queer teori, spekülatif realizm, nesne teorisi, aktör-ağ teorisi, insan dışılık, yeni ampirizm, posthüman engellilik çalışmaları, nesne odaklı ontoloji, yabancı fenomenolojisi, ekolojik ilişkisellik, dekolonyal ve yerli teoriler ile diğerleridir (Taylor, 2016).

Güncel Literatür (2021–2026) Perspektifinden Yapay Zekâ, Eğitim Yönetimi ve Posthümanizm

Posthümanizm, üretken yapay zekâ ve eğitim yönetiminin kesişim noktasında dikkat çeken ilk eğilim, yapay zekânın, okul yönetiminde yalnızca teknik bir araç olarak değil, karar verme süreçlerini etkileyen bir ortak aktör olarak değerlendirilmesidir.

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında hızla yaygınlaşması, eğitim yönetimi araştırmalarının odak noktasını da önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle 2022'den sonra büyük dil modelleri ve üretken yapay zekâ uygulamalarının eğitim kurumlarında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte "okul müdürü" yalnızca örgütsel süreçleri yöneten biri olarak değil, aynı zamanda yapay zekâ ile insan arasındaki ilişkinin etik, pedagojik ve yönetsel boyutlarını düzenleyen bir yönetişimci olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönüşüm, klasik liderlik kuramlarının ötesine geçen yeni kuramsal yaklaşımlara olan ihtiyacı artırmakta ve liderlik rollerinin yeniden tanımlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Geleceğin eğitim liderliği "insan merkezli ancak yapay zekâ ile simbiyotik" bir anlayış doğrultusunda gelişebilecektir (Chen & Ma, 2026).

Mifsud, Campbell ve Niesche (2026), okul liderliği ile yapay zekâ ilişkisini inceleyen kapsamlı bir tarama çalışmasında, literatürün dört temel eksende yoğunlaştığını göstermektedir. Bunlar; okul liderliği uygulamaları, eğitim politikaları, öğretim süreçleri ve etik yönetişimdir. Araştırmacılar, yapay zekâ teknolojilerinin okul yönetimine entegrasyonunun teknik bir uygulama olmaktan çok, liderliğin yeniden kavramsallaştırılmasını gerektiren yönetsel bir dönü-

şüm olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca mevcut çalışmaların büyük bölümünün yapay zekânın operasyonel faydalarına odaklandığını, buna karşın okul liderliğinin ontolojik ve felsefi dönüşümünü açıklayan araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu belirtmektedir. Posthümanizm, okul liderliğini yalnızca insanlar arasındaki ilişkilerin yönetimi olarak değil, insanlar, algoritmalar, dijital platformlar, veri altyapıları ve maddi çevre arasındaki ilişkisel ağların koordinasyonu olarak ele alma potansiyeline sahiptir. Eğitim yönetimi ve okul liderliği alanında henüz sınırlı düzeyde işlenmesine rağmen posthümanist kuramlar hızla yayılmaktadır (Rosiek vd., 2024).

Üretken yapay zekânın eğitim üzerindeki etkileri yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda felsefi bir tartışma alanı da oluşturmuştur. Skonieczny (2026) "üretken yapay zekâ gerçekten her şeyi değiştirecek mi?" sorusunu ele alırken, bu soruya verilecek yanıtın mevcut insan merkezci eğitim kuramlarıyla sınırlı kalamayacağını savunmaktadır. Çalışmaya göre üretken yapay zekâ, öğrenme, bilgi, öğretmenlik ve otorite kavramlarının yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Posthümanist perspektif ise bu dönüşümü anlamak için güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Bayne (2026), Donna Haraway'in 1985 tarihli öncü eseri "A Cyborg Manifesto"sunu üretken yapay zekâ sonrası eğitim bağlamında yeniden değerlendirerek günümüz yapay zekâ teknolojilerinin insan ile teknoloji arasındaki sınırları daha da geçirgen hâle getirdiğini ileri sürmektedir. Bayne, Haraway'in kırk yıl önceki öngörülerinin "eğitim teknolojileri" üzerindeki etkisini kabul etmekle birlikte, modern "tekno-kapitalizm" ve "veri odaklı feodalizm"in yarattığı yeni zorluklara dikkat çekmektedir. Mevcut dijital düzenin sömürücü yapısını eleştiren yaklaşımlar ile makine-insan ortaklığından doğan, yaratıcı potansiyeli dengeleyen metodolojik bir yol önermektedir. Ona göre eğitim araştırmalarında sadece teknik eleştiriye odaklanmak yerine "arzu, ütopya ve estetik" gibi kavramlar üzerinden teknolojiyi yeniden anlamlandırmayı hedefleyen özgün araştırma yolları sunulmalı ve eğitimin ontolojik temellerinin nasıl dönüştüğü sorgulanmalıdır.

Yapay zekâ; veri analizi, stratejik planlama ve örgütsel karar verme süreçlerinde önemli fırsatlar sunmakta, okul yönetimini yeniden şekillendirmekte ve eğitim liderlerine "algoritmik akıl yürütme" gibi modern yetkinlikler kazandırmaktadır. Aynı zamanda veri gizliliği, algoritmik önyargı gibi etik riskler ve hesap verebilirlikte şeffaflıktan uzaklaştırabilecek potansiyel taşımaktadır. Fırsatlar ve tehditleri beraberinde getiren yapay zekâ, eğitim alanında "cansız varlıkların gücü"nü göstermekte ve "otorite" yeniden tanımlanmaktadır (Chen & Ma, 2026; Ghamrawi, Shal & Ghamrawi, 2026; Keravnos & Eleftheriou,

2026). Uyarlanabilir öğrenme platformları, tahmine dayalı analizler ve üretken yapay zekâ araçlarıyla okulların işleyişinin, öğretiminin ve karar alma süreçlerinin hızla değiştiğini vurgulayan DeMatthews ve arkadaşları (2026) K–12 okullarında yapay zekâ kullanımına yönelik güncel bir liderlik çerçevesi önererek okul yöneticilerinin yalnızca teknolojik yeterliklere değil, etik liderlik, veri yönetişimi, eşitlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi yeni yeterliklere de sahip olması gerektiğini savunmaktadır.

Eğitim yönetiminde güncel literatür, etik ve yönetişim boyutuna yönelmekle birlikte posthümanist perspektiften üç temel soru ortaya atılmaktadır. Birincisi, okul liderliği araştırmaları yapay zekâyı örgütsel karar verme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak mı görmektedir? İkincisi, mevcut çalışmaların önemli bölümü yapay zekânın teknik ve yönetsel boyutlarına odaklanırken, bu dönüşümün felsefi ve ontolojik temellerini ne derecede açıklamaktadır? Üçüncüsü ise posthümanizm, insan merkezci liderlik anlayışının ötesine geçerek okul yönetimini, insan ve insan dışı aktörlerin birlikte oluşturduğu ilişkisel bir ekosistem olarak yeniden kavramsallaştırabilecek güçlü bir teorik çerçeve sunmakta mıdır?

Dijital Çağda Eğitim Yönetiminin Paradigma Arayışı

İnsan teknolojiyi üretir ve geliştirirken, teknoloji de insanı dönüştürür ve yeni varoluşsal olanaklar sunar. Bu bağlamda insan ile teknoloji arasında karşılıklı faydaya dayalı bir ilişki vardır (Çetingüney & Büyük, 2025). Yapay zekâ teknolojileri, çeşitli zorluklara potansiyel çözümler sunmakta ve insanın işini kolaylaştırmaktadır. Ancak eğitim uygulanmaları içinde parçalı kalmakta ve liderlik tarafından yeterince anlaşılamamaktadır. Yapay zekânın eğitimdeki potansiyeli, salt otomasyon sistemi değil, bunun çok ötesine uzanmaktadır. Daha uyarlanabilir ve duyarlı eğitim modelleri vaat ederek, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını daha önce hayal bile edilemeyecek şekilde karşılayabilmektedir. Örneğin yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme platformları, eğitim içeriğinin hızını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlayarak farklılaştırılmış öğretimdeki uzun süredir devam eden zorluklara çözüm getirebilir. Benzer şekilde yapay zekâ destekli analizler, eğitimcilere, öğrenci performans eğilimleri hakkında derinlemesine bilgiler sağlayarak daha bilinçli ve zamanında müdahalelerde bulunulmasını mümkün kılabilir (Sposato, 2025).

Klasik eğitim yönetimi literatüründe okul, çoğunlukla yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan sosyal bir örgüt olarak ele

alınmaktadır. Sistem kuramları öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtımcı liderlik gibi yaklaşımlar, örgütsel süreçlerin temel belirleyicisinin "insan" olduğu varsayımını paylaşmaktadır. Bu kuramlar okul gelişiminde önemli katkılar sağlamış olmakla birlikte, yapay zekâ destekli karar sistemlerinin ve dijital altyapıların örgütsel süreçlerde aktif rol üstlenmeye başlamasıyla yeni sorular ortaya çıkmıştır. Günümüzde okul yönetiminde alınan birçok karar, yalnızca yöneticilerin deneyimlerine değil, veri analitiği, otomatik raporlama sistemleri ve algoritmik önerilere de dayanmaktadır. Bu durum okul liderliğinin yalnızca kişiler arası ilişkiler üzerinden açıklanmasını güçleştirmektedir. Bu dönüşüm yalnızca teknoloji kullanımının artması anlamına gelmez. Aynı zamanda okulun ontolojik yapısına ilişkin varsayımları da değiştirir. Ve okul; insanlar, dijital teknolojiler, yazılımlar, veri altyapıları, fiziksel çevre ve politik düzenlemelerin karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu karmaşık bir sosyo-teknik ekosistem olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle eğitim yönetiminin yalnızca örgütsel davranış veya liderlik kuramlarıyla değil, insan ve insan dışı unsurlar arasındaki ilişkileri açıklayabilecek yeni kuramsal çerçevelerle de desteklenmesi gerekmektedir (Bayne, 2018; Bush, 2020; Wang, 2024; Yılmaz 2026).

Eğitim politikalarını analiz etmek için aktör-ağ teorisini (ANT) öneren Fenwick ve Edwards (2011)'a göre eğitim politikaları sadece metinlerden ibaret değildir. İnsanlar, nesneler, teknolojiler ve kurumsal yapılar arasındaki karmaşık etkileşimlerle şekillenmektedir. Eğitim süreçlerindeki materyaller; veriler, sınav kağıtları ve fiziksel araçlar politika uygulamalarını yönlendirir ve dönüştürür. Politika, tek bir gerçeklik yerine, birbiriyle çelişen veya örtüşen "çoklu ontolojiler" ve "dağınık nesneler" bütünü olarak görülmelidir. Eğitim politikaları doğrusal bir süreç değildir, sürekli müzakere edilen "istikrarsız ağlar" aracılığıyla var olan bir sistemdir. Niesche ve Gowlett (2019)'e göre "eylemlilik" sadece insana özgü bir mülkiyet değil, insan ve insan olmayan unsurlar arasında dağıtılan ilişkisel bir oluşumdur. Dijital öğrenci takip yazılımlarının sadece nötr birer araç olmadığını, aksine okul müdürlerini belirli bir "denetleyici" kimliğe büründüren "öznelleştiriciler" olduğunu ampirik olarak ortaya koyan Martinez Lunde (2021) ise bu yazılımların verileriyle liderin neyi "sorun" olarak göreceğini ve başarıyı nasıl tanımlayacağını yeniden belirlemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim örgütlerinin dijitalleşmesi, liderlik süreçlerinin insan merkezli varsayımlarını sorgulayan yeni kuramsal yaklaşımlara duyulan ihtiyacı artırmıştır (Bush, 2020). Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde eğitim sistemleri yalnızca teknolojik araçların kullanımında değil, aynı zamanda bilgi üretme, öğrenme, yönetme ve karar verme süreçlerinde de köklü bir dönüşüm yaşamaktadır. Ya-

pay zekâ, büyük veri, öğrenme analitikleri, algoritmik karar destek sistemleri ve dijital platformlar, okulun örgütsel yapısını ve yönetsel işleyişini yeniden şekillendirmektedir. Yapay zekânın temel eğitim yönetimi ilkeleri üzerindeki etkisi karmaşıktır ve bu karmaşıklığı gidermenin yolu yapay zekânın nasıl tasarlandığına, uygulandığına ve düzenlendiğine bağlıdır (Wang, 2024). Bu bağlamda güncel araştırmalar okul liderlerinin, üretken yapay zekâ, kuantum hesaplama ve nöroteknolojik uygulamalarla şekillenen yeni koşullara hızlıca uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Posthümanist Dönüşüm Bağlamında Okul Liderliğini Yeniden Düşünmek

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında dijital liderlik, teknolojik liderlik, veri temelli liderlik gibi yaklaşımlar önem kazanmıştır. Bu yaklaşımların büyük bölümü teknolojiyi, okul liderinin amaçlarına ulaşmak için kullandığı bir araç olarak ele almaktadır. Posthümanist bakış açısı ise teknolojiyi pasif bir araç olmaktan ziyade örgütsel süreçlerin oluşumuna katılan ilişkisel bir unsur olarak değerlendirmektedir. İnsan ile teknoloji arasındaki ilişkinin yeniden yorumlanması, okul liderliği literatürüne yeni kavramsal açılımlar sunmaktadır (Bayne, 2018; Wolfe, 2010).

Eğitim ve yönetim kuramları, rasyonel bir özne olan insanın içsel potansiyelini açığa çıkarmak için mükemmel hümanist projelerdir (Pedersan, 2016). Ancak posthümanist ontolojiler bu bakış açısını değiştirmekte ve var olan temelleri sarsmaktadır. Çünkü bilgi artık özne ve nesne ayrımına dayanmamaktadır. "Öğrenen" ile "öğrenilen" birbirinden ayrılamaz bir dolanıklık içindedir (Bayne, 2018). Posthümanizm "özne kimdir" meselesinde insan ve makine arasındaki karşılıklı bağımlılığa odaklanarak bilgi üretiminde varsayılan "insan" tanımını yeniden yapılandırmaktadır. Geleneksel eğitim teorilerindeki temel kavramlara meydan okuyarak müfredat tasarımı ve pedagojik etkileşimlerde (Snaza & Weaver, 2015) posthümanist modeller önerilmektedir. Bayne (2018) posthümanizmi eğitimciler için karmaşık bir literatürde, yol gösteren bir navigasyon olarak sunmuş ve posthümanizmin soy ağacını üç geniş kategoriye ayırarak alanı daha anlaşılır hale getirmiştir. Bunlar; eleştirel posthümanizm, teknolojik posthümanizm ve ekolojik posthümanizmdir.

(1) *Eleştirel Posthümanizm*: Bu alan, XX. yüzyılın ortalarından itibaren "insan" kavramının nasıl inşa edildiğini ve bu inşanın "sömürgeci, ataerkil ve kapitalist yapılarla" nasıl iç içe geçtiğini inceler. Güç ilişkilerini ir-

deleyen düşünürler, kimin "tam insan" sayılacağına karar veren gücün (örneğin; köleler, sömürge halkları veya çocuklar üzerinde) politik bir süreç olduğunu vurgular.

(2) *Teknolojik Posthümanizm*: İnsanın teknolojik ağlardan ve bilgi ekolojilerinden ayrılamayacağı fikrine odaklanır. Bilişin sadece insan zihninde değil, sosyal ve teknolojik çevreye yayıldığı, failiyetin ise dağıtık ve ilişkisel olduğunu savunur. Eğer öğrenen özne ve öğrenilen nesne (teknoloji/veri) birbirinden ayrılamaz hale geldiyse, geleneksel öğrenme kavramları sorgulanabilir. Bu yaklaşım, eğitimdeki dijital araçları sadece "faydalı aletler" olarak görmek yerine, veri ve algoritmaların insan kimliğini nasıl şekillendirdiğini inceler.

(3) *Ekolojik Posthümanizm*: İnsanı dünyanın merkezinden çıkararak (postantroposantrizm) onu çevresel ekolojilerin bir parçası olarak görür. Antroposen yaklaşım ile insan, gezegen üzerinde geri döndürülemez etkiler bıraktığı için eğitimin, sadece "insanın dünyayı yönetmesi" üzerinden kurgulanamayacağı "yok oluş" gerçeğiyle yüzleşilmesi gerektiğini savunur.

Öğrenme süreçleri, merkezdeki insana (öğretmen, öğrenci) çevredeki insan olmayan (bilgisayar, müfredat, okulun taşınmazları gibi) varlıkların "öğrenme montajları" şeklinde eklendiği süreçlerdir (Pedersan, 2016) Okul yönetimi müdürün sadece idari becerilerinden ibaret değildir. Daha çok pedagojik yeterlilikleri ve toplumsal paydaşlarından oluşan pratik bir örüntüdür (Moura & Bispo, 2021). Howlett (2018) öğretmen eğitiminde geleneksel söylemleri sarsmak için spekülatif kurgu ve bilimkurgu kullanımını önererek, insan-merkezci olmayan modeller üzerinden pedagojik pratiklerin yeniden düşünülmesini teşvik etmektedir.

Posthümanizm, eğitimciler için alanı daraltan bir sınırlama değil, aksine eğitimsel olasılıkların sınırlarını zorlamak ve bağlantısallığın ne anlama geldiğini yeniden keşfetmek için bir fırsattır. Bu yaklaşım, eğitimi piyasalaşmış veya araçsallaştırılmış bir yapıdan çıkarıp, risk almayı ve deneyimi merkeze alan bir pratiğe dönüştürmeyi teşvik etmektedir (Bayne, 2018). Liderler, personel ve öğrencilerdeki dijital yorgunluğu yönetmek için insan merkezci olmayan bir uyumlanabilir liderlik yaklaşımı benimsemeli ve inovasyonu teşvik eden ortamlar oluşturmalıdır (Naidoo & Breedt, 2025).

Eğitim Yönetiminde Posthüman Liderlik

Posthümanizm ve okul liderliği arasındaki ilişki, modern eğitimin dayandığı insan merkezci (antroposentrik) temellerin sorgulanmasını içermektedir (Snaza & Weaver, 2015; Bayne, 2018). Posthüman okul liderliği, lideri hiyerarşinin tepesindeki rasyonel karar verici olmaktan çıkarıp, okulun karmaşık ekosistemindeki canlı ve cansız akışları yöneten bir aktör haline getirir. Bu liderlik anlayışı algoritmik okuryazarlık ile türler arası etkileşimi yöneten ilişkisel sorumluluğu barındırır. Yapay zekânın okul müdürünün yerini alacağını ileri sürmez, okul liderinin; insan, teknoloji, veri ve çevresel unsurlar arasındaki etkileşimi yöneten durumunda olduğunu belirtir. Bu da yeni bir örgütsel gerçekliği beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle posthüman okul liderliği, geleceğin okulunu anlamaya yönelik kuramsal bir mercek işlevi görmektedir (Yılmaz, 2026).

Posthüman okul liderliği kavramı, klasik liderlik kuramlarını reddeden bir yaklaşım olarak değil, onları güncel koşullarda yeniden yorumlama girişimi olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 2026). Yapay zekâ çağında gelişen manzarayı aydınlatmayı amaçlayan Wang (2024), eğitim yönetiminde algoritmik kararların üç belirgin özelliğini tespit etmiştir. Bunlar (1) geliştirme ve uygulamada hız (2) yorumlanabilirlik ve şeffaflık eksikliği (3) öngörülemeyen yeni davranışların ortaya çıkışıdır. Bu bağlamda alanın yeni bir değerlendirilmeye muhtaç olduğunu vurgulamakta ve yönetim için bazı öneriler sunmaktadır. Bu öneriler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Liderler ve Paydaşlar İçin Öneriler ve Uygulanabilir Stratejiler

Öneriler	Uygulanabilir Stratejiler
(1) Eğitimde kullanılan yapay zekâ sistemleri için şeffaflık standartlarını uygulamaya koyun.	• Yapay zekâ geliştiricilerinden algoritmaların nasıl çalıştığı ve karar alma süreçlerinin nasıl gerçekleştiği konusunda net dokümantasyon sağlamalarını talep edin.
	• Yapay zekâ sistemlerinin adil ve doğru olmasını sağlamak için düzenli denetim süreçleri oluşturun.
	• Öğrencilerin, velilerin ve eğitimcilerin algoritmik kararlara itiraz edebilmeleri ve usule uygun hareket edebilmeleri için mekanizmalar oluşturun.
	• Paydaşları, yapay zekâ sistemlerinin karar alma süreçlerinde ne zaman ve nasıl kullanıldığı konusunda bilgilendirmek için zorunlu bildirim sistemleri uygulamaya koyun.
	• Algoritmik kararları reddetme hakkını, alternatif, insan merkezli karar alma süreçleri sunarak koruyun.

(2) Yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında paydaşların katılımını sağlayın.	• Okullarda yapay zekâ uygulamalarının yönlendirilmesinde eğitimciler, veliler, demokratik olarak seçilmiş öğrenci temsilcileri ve yapay zekâ uzmanlarından oluşan danışma kurulları oluşturun.
	• Danışmanlık önerilerinin kurumsal yönetim yapısında dikkate alınması için resmi kanallar oluşturun.
	• Eğitim ortamlarında yeni yapay zekâ sistemlerini kullanıma sunmadan önce kamuoyundan geri bildirim toplama ve tartışmalar yürütme faaliyetlerinde bulunun.
	• Eğitimciler ve yöneticiler için yapay zekâ araçlarını anlama ve etkili bir şekilde kullanma konusunda eğitimler sağlayın.
(3) Yapay zekâ gelişmelerine ayak uyduracak düzenleyici çerçeveler geliştirin.	• Teknolojik ilerlemeyle birlikte gelişebilecek esnek ve uyarlanabilir düzenlemeler oluşturun.
	• Ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmek için eğitim kurumları, teknoloji şirketleri ve hukuk uzmanları arasında sektörler arası iş birlikleri kurun.
	• Yapay Zekâ Haklar Bildirgesi Taslağı gibi çerçevelerden yararlanarak eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik etik yönergeler uygulayın.

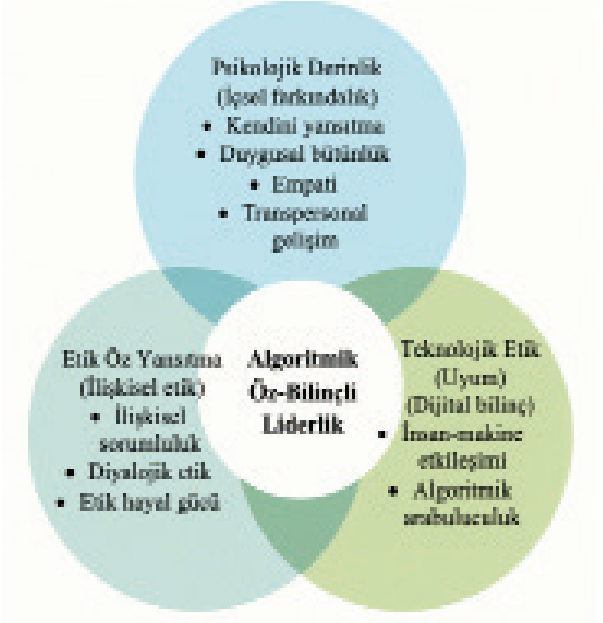
(Wang, 2024)

Tablo 1.'deki öneri ve stratejileri uygulayabilmek için eğitim liderlerinin "dijital zihniyet"e sahip olması gerekmektedir. Pietsch ve Mah (2025)'ın çalışması okul yöneticilerinin dijital zihniyetinin yapay zekânın okullara entegrasyonunda önemli rol oynadığını göstermektedir. Buna göre dönüşümcü liderlik ile dijital öğretimsel liderlik, yapay zekâ entegrasyonunu ayrı ayrı desteklemekle birlikte, bu liderlik türlerinden yalnızca birinin benimsenmesi dijital dönüşümün başarıyla gerçekleştirilmesi için yeterli değildir. Bu nedenle yapay zekânın okul genelinde etkili biçimde uygulanabilmesi, her iki liderlik yaklaşımının birlikte ve dengeli olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu ampirik çalışma yapay zekâ dönüşümünün yalnızca teknik altyapıyla değil, yöneticinin zihniyeti ve liderlik davranışlarıyla şekillendiğini göstermektedir.

Yapay zekâ destekli araçlar ve platformlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun geri bildirim sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenmeyi geliştirme potansiyeline sahiptir. Eğitimciler yapay zekâyı idari görevleri kolaylaştırmak, öğrenci performans verilerini analiz etmek ve daha etkili öğretim stratejileri

geliştirmek için kullanmaktadır. Ayrıca yapay zekâ, sanal sınıflar ve akıllı öğretim sistemleri aracılığıyla uzaktan öğrenmeyi kolaylaştırarak eğitimi daha erişilebilir hale getirebilir (Wang, 2024). Yapay zekânın hızlı gelişimi, eğitimde dinamik adaptasyon ve okulların yeni teknolojileri zamanında ve sürdürülebilir bir şekilde entegre etmesi için sistematik bir dijital dönüşüm gerektirmektedir. Okul liderleri, kurumsal süreçlerin ve işleyişin tasarımında ve iyileştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olmaları nedeniyle dijital dönüşümü yönlendirmede özel bir rol oynamaktadır. Dijital dönüşümün başarılı olması için okulların da diğer kuruluşlar gibi belirli bir dijital zihniyete sahip yetenekli ve dijital okuryazar liderlere ihtiyacı vardır (Pietsch & Mah, 2025).

Yapay zekânın eğitim yönetimine entegrasyonuyla ortaya çıkan "algoritmik benlik" kavramını öneren Yılmaz (2026) bilinçli liderlik modelini geliştirmiştir. Bu modeli; psikolojik derinlik, etik reflekstivite ve teknolojik uyumun kesiştiği bir "ilişkisel farkındalık alanı" olarak tanımlamakta ve liderliği hibrit bir insan-makine sisteminin çıktısı olarak görmektedir. Algoritmik çağda eğitim liderliğini, insan derinliği ile teknolojik karmaşıklık arasında süregelen bir müzakere olarak değerlendiren Yılmaz (2026)'ın bilinçli liderlik modeli Şekil.1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Posthümanist Eğitimde Bilinçli Liderlik Modeli (Yılmaz, 2026)

Posthüman eğitimde bilinçli liderlik modelinini gösteren Şekil 1. psikolojik derinlik, etik öz yansıtma ve teknolojik uyumun ortak bir farkındalık alanı içindeki karşılıklı ilişkisini açıklamaktadır. Bu model, liderliğin, hibrit insan-makine-ekolojik sistemler içinde faaliyet gösteren duygusal, ahlaki ve teknolojik zekâlar arasında bilinçli arabuluculuk yoluyla ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Ek olarak, insan adaptasyon kapasitelerinin dijital altyapılarla nasıl etkileşim kurduğuna dair evrimsel-bilişsel iç görüleri yansıtarak, bilinçli liderliği daha geniş insan-yapay zekâ ortak adaptasyon süreçleri içinde konumlandırmaktadır. Yapay zekâ ve dijital yönetişimin şekillendirdiği eğitim bağlamında bu bakış açısı, yerleşik liderlik modellerinin yerini almak yerine onları genişletmektedir. İlişkisel, dağıtılmış ve uyarlanabilir liderlik uygulamalarının ontolojik derinlik kazandığı bir boyut olarak ön plana çıkan "bilinç" posthüman eğitimde mistik bir soyutlama olarak değil, farkındalık, sorumluluk ve sistemik karşılıklı bağımlılığa yönelik pratik bir yönelim olarak işlev görmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, yapay zekânın okul liderliğini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymakla birlikte, bu dönüşümün etik, yönetişimsel ve ontolojik boyutlarının posthümanist bir perspektifle kapsamlı biçimde açıklanmasına duyulan ihtiyacın sürdüğünü göstermektedir.

KAYNAKÇA

Bayne, S. (2018). Posthumanism: A navigation aid for educators. *On Education. Journal for Theory and History of Education*, *1*(2). https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1

Bayne, S. (2026). Haraway's cyborg manifesto in education: after AI. *AI & Socıety*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s00146-026-02972-4

Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal, 12*(1), 1-19. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.1

Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society, 36*(6), 31-61. https://doi.org/10.1177/0263276418771486

Chen L. H., & Ma, M. (2026). Leading in the AI Age: A Systematic Review of Global Perspectives on AI and Educational Leadership. *ECNU Review of Education, 9*(2). https://doi.org/10.1177/20965311261446186

Çetingüney, H., & Büyük, U. (2025). *Posthümanizm Paradigması: Z Kuşağı ile Yapay Zekânın Kesişiminde Anlam Arayışları.* Büyük, U. (Ed.). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Yapay Zeka ve Dijitalleşme Perspektifleri. Özgür Yayınları.

https://doi.org/10.58830/ozgur.pub773

DeMatthews, D., Reyes, P., Hart, T. D., & James, L. (2026). Leadership for artificial intelligence use in schools: A six-domain framework for ethical, equitable, and effective integration. *Educational Management Administration & Leadership*. https://doi.org/10.1177/17411432261418940

Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory, 61*(6), 709-726. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management, 44*(4), 339-346. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856

Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2026). Teacher leadership in AI-integrated K-12 classrooms: agency, identity, and authority. *School Leadership & Management,* 1-28. https://doi.org/10.1080/13632434.2026.2637955

Howlett, C. (2018). Teacher education and posthumanism. *Journal of Philosophy of Education, 27*(1), 106-118. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174909.pdf

Keravnos, N., & Eleftheriou, M. (2026). Trust as a Mediating Mechanism in AI-Enabled School Leadership: Navigating Benefits, Risks, and Ethical Tensions in Education 4.0. *Educational Point, 3*(3), e182. https://doi.org/10.71176/edup/18914

Martinez Lunde, I. (2021). Emergent school leader subjectivities in digitized practices: The case of VSware. *International Journal of Leadership in Education., 28*(1), 105-125. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000034

Mifsud, D., Campbell, P., & Niesche, R. (2026). The impact of AI on school leadership practices and policy enactment: A scoping literature review. *Leadership and Policy in Schools,* 1-17. https://doi.org/10.1080/15700763.2026.2679510

Moura, E. O. D., & Bispo, M. D. S. (2021). Understanding the Practice of School Management through the Perspective of Sociomateriality. *Organizações & Sociedade,* 28, 135-163. https://doi.org/10.1590/1984-92302021v28n9606EN

Naidoo, A., & Breedt, I. (2025). Adaptive School Leadership for AI-driven Education: A Posthuman Perspective. *Humanities, 3*(1), 38-51. https://doi.org/10.33422/fshconf.v3i1.1302

Niesche, R., & Gowlett, C. (2019). *Entangling Karen Barad with/in Educational Leadership*. In Social, critical and political theories for educational leadership (pp. 111-134). Singapore https://doi.org/10.1007/978-981-13-8241-3_6

Pedersan, H. (2016). *Education*. Critical Posthumanism Network. https://criticalposthumanism.net/education/

Pietsch, M., & Mah, D. K. (2025). Leading the AI transformation in schools: It starts with a digital mindset. Educational technology research and development, 73(2), 1043-1069. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10439-w

Rosiek, J. L., Adkins-Cartee, M., Donley, K., & Pratt, A. B. (2024). A Review of Posthumanist Education Research: Expanded Conceptions of Research Possibility and Responsibility. *Review of Research in Education, 48*(1), 220-247. https://doi.org/10.3102/0091732X241265332

Skonieczny, K. (2026). Will generative AI 'change everything'in education, and if so, how could we know?: Assessing neohumanist and posthumanist answers. *Journal of Philosophy of Education,* qhag006. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhag006

Snaza, N., & Weaver, J. A. (Eds.). (2015). *Posthumanism and Educational Research.* (Vol. 35). New York, NY: Routledge. https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/206/

Sposato, M. (2025). Artificial intelligence in educational leadership: A comprehensive taxonomy and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*(1), 20. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1

Taylor, C. A. (2016). *Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education*. Posthuman research practices in education (pp. 5-24). London: Palgrave Macmillan UK. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137453082_2

Wang, Y. (2024). Algorithmic decisions in education governance: Implications and challenges. *Discover Education, 3*(1), 229. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00337-x

Yılmaz, O. I. S. (2026). The algorithmic self: reimagining conscious leadership in posthuman education: toward a posthuman ethics of educational awareness. *Frontiers in Psychology*, 17, 1741093. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1741093

4. BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİJİTAL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı,
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Oğuz Kaan GÜLDİKER
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye

Esra KALKAVAN PARLAK
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye

GİRİŞ

Geçmişten günümüze bakıldığında, insanoğlunun hayatını kolaylaştıran çok sayıda icadın geliştirildiği ve bu icatların yaşam biçimlerini önemli ölçüde değiştirdiği görülmektedir. Teknolojinin dahil olmasıyla toplumun gerek iş gücünü gerekse de sosyal hayatını daha da pratikleştirecek şekilde avantajlarını görmek mümkündür (Olshansky, Carnes & Grahn, 1998).

Özellikle dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınından itibaren bireyler, eğitimden sağlığa, alışverişten iş dünyasına kadar birçok alanda uzaktan çalışma modeline geçmekte ve bu duruma adapte olmaktadır (Akar ve Meçik, 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde, dijitalleşmenin genç bireylerin yanı sıra yaşlı bireyler tarafından da günlük yaşama entegre edildiği söylenebilir (Uysal, 2020).

Günlük işlerde olduğu gibi iş hayatında da dijitalleşme zaman ve emeğin yanı sıra birçok alanda da çeşitli avantajlar sunmaktadır (Ersöz ve Özmen, 2020). Bu avantajlardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Dijitalleşme ile birlikte zamandan ve emekten tasarruf etmek mümkün olmaktadır.
2. Dijitalleşmeyle birlikte dünyanın farklı yerlerindeki bireylerle gerek iş hayatında gerekse de sosyal hayatta bağlantılar kurulabilmektedir.
3. Dijitalleşme sayesinde az zamanda birçok işin tamamlanması ve bunlarla ilgili verilere erişebilmek kolaylaşmaktadır.

Dijitalleşme eğitim sektöründe de hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmektedir. Eğitim sisteminin görevleri arasında öğrencilerin gelişimini desteklemek için bireylerin yeteneklerini doğru kullanılmasının dışında yaratıcılık ve yenilikçilik yönlerini ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Çetin, 2021). Bu konuda okul yöneticileri başta olmak üzere öğretmenler ve diğer paydaşların da gerekmektedir (Ergin ve Çayak, 2019). Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmen ve öğrenciler tarafından okuldaki dijital araçların etkili ve yaratıcı şekilde kullanılmasını teşvik etmelidir. Bunun için gerekli yönetsel ve örgütsel süreçlerin yakından takip edilmesi gerekmektedir. Ayrıca dijitalleşme sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve diğer paydaşlara etkin bir rol model olacak şekilde teknolojiyi kullanmayı teşvik edici olması büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin teknolojiye dayalı liderlik süreçlerini yürütme becerileri, literatürde "dijital liderlik" kavramı altında ele alınmaktadır (Doğan, 2025).

Alanyazın incelendiğinde dijital liderlik kavramıyla ilgili birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Aydın (2022) dijital liderliği bir okulun kültürünü, öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkaracak bir kültüre dönüştürmek için bir arayış ve bir çağrı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle dijital liderlik birçok disiplin alanından yararlanarak dijitalleşen dünyada; yöneticilik, işletmecilik ve stratejik düşünme gibi becerilerin dijital çağın araçlarını bilme ve etkin kullanma gibi becerilerle harmanlanması sonucu ortaya çıkan liderlik çeşididir (Çelik Şahin vd.,2020). Öz'ün (2020) çalışmasında dijital liderliğin yeterliliklerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: "Endüstri 4.0'ı tetikleyen teknolojilerin ve dijitalleşmenin okullardaki yansımalarıyla yapılan kodlama ve robotik eğitimleri, STEM uygulamaları, Web 2.0, 3 boyutlu yazıcılar ve bulut teknolojiler, okul liderliğinde dijital liderlik yeterliliklerini ön plana çıkarmaktadır."

Günümüzde eğitim koşulları incelendiğinde teknolojinin hızla gelişmesiyle

COVID-19 küresel salgınından bu yana dijitalleşme eğitim camiasında vazgeçilmez bir araç haline gelmektedir ((Eskici ve Çayak, 2023; Engin, 2021; Maral ve Özdemir, 2023). Bu sayede öğrenciler öğretmenler ve diğer paydaşlar açısından eğitimde eğitim faaliyetlerini daha kolay ve erişilebilir hale getirmektedir. Çünkü okul dışındaki yaşamda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler aktif olarak dijital araçları kullanmaktadır. Bu durum, eğitim örgütlerinin dijital araçlardan tamamen uzak tutulmasını güçleştirmektedir. Eğitim örgütlerinde dijital araçların sadece eğitim öğretim faaliyetlerinde değil aynı zamanda yönetimin diğer süreçlerinde de işe koşulması beklenmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dijital liderlik vizyonunun gelişmesi son derece önemli bir adım olmaktadır (Aydın, 2022). Özetle bu araştırmanın problem cümlesi okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışları nasıl ortaya çıktığını derinlemesine incelemektir. Buna bağlı olarak bu çalışmanın amacı İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu ana amaç etrafında bu çalışmanın alt amaçlarını da şu şekilde ifade edilir:

1. Öğretmen görüşleri okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarını nasıl değerlendirilmektedir?
2. Okul yöneticilerinin okul ortamlarında dijitalleşme sağlamaya yönelik uygulamaları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
3. Okul yöneticilerinin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için okulların teknolojik donanımını geliştirme ve yönetme konusundaki çalışmalar konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknolojik yeniliklere yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri nasıl değerlendirilmektedir?
5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dijital gelişmelere yönelik projelere öğretmen ve öğrencileri dahil etme süreçleri nasıl değerlendirilmektedir?

1.1. Dijital Liderlik

Liderlik, bir örgütün inşa edilmesi ve ayakta kalabilmesi için önemli bir kriter olarak belirlenmektedir. Örgütün değişimi ve gelişimi için liderlere ihtiyaç vardır (Çetin, 2021). Liderlik aynı zamanda toplum üzerinde bir iz bırakmaktadır. Bu iz, hem sektörler arasında hem de disiplinler arasında daha nitelikli bilgi aktarımını ve güçlü ağları içermektedir. Dijitalleşen yapılara öncelik eden

liderlerin bırakmış olduğu izler tahmin edilenin daha fazlasını ele almaktadır (Zupanzic, vd., 2016).

Dijital çağ, analogdan dijital elektroniğe geçişten günümüze son 70 yıldır önemli bir gelişme haline gelmiştir. 20. yüzyılın son yarısında bu değişim, bilgisayarların ve ilgili yazılımların oluşturulması ve kullanılması ile bilgi çağını başlatmıştır (Ordu ve Nayır, 2021). Küresel yaşamı etkisi altına alan dijitalleşme sayesinde dijital liderlik kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital liderlik kavramı alanyazında eğitim teknolojisi liderliği bilgi ve iletişim teknolojisi liderliğinin (Çetin, 2021) yanı sıra dijital modeller sayesinde bir inovasyon kültürü oluşturan ve sürdüren bir lider olarak tanımlanmaktadır (Tanniru, 2018). Avolio, Kahai ve Dodge (2000) tarafından yapılmış bir çalışmada dijital liderlik, bireyler, gruplar ya da örgütlerde, sergilenen duygu, düşünce, performans gibi kriterlerde bir inovasyon yaratabilmek amacıyla ileri düzeydeki bilgi teknolojilerin aracılık ettiği sosyal bir etki süreci olarak tasvir edilmektedir.

Dijital liderin karakteristik özellikleri ele alındığında bir liderin işbirliği çerçevesinde vizyonuna sadık kalacak sekilde güçlü bir girişimcilik yeteneği ve dijital becerilere sahip olması gerekmektedir (Öz, 2020). Liderler, okullarını, öğrencileri dijital çağın temel becerileriyle donanmış okullara dönüştürmeyi sağlayabilmektedir. Böylece Dijital liderlik, değişimin önündeki engelleri aşmak için çözümleri belirlemekte ve okulları dijital çağa dönüştürmeyi hedeflemektedir (Ridho, Safitri, Meirani ve Prestiadi, 2023). Dijital liderlik, liderlik ile eğitim arasında bir bağlantı oluşturmaktadır (Kearsley ve Lynch, 1992). Eğitim camiasındaki bir dijital lider eğitim ve öğretim için dijital araçların etkili bir şekilde kullanımını teşvik eden ve örgütteki diğer paydaşların kapasitesini üst düzeye getirebilmek için onlara destek veren ve bu konuda yapıcı olan kişilerdir (Karunanayaka ve Weerakoon, 2020). Bu sebepten ötürü okul yöneticileri tarafından mesleki gelişim ve dijital vatandaşlıkla ilgili güncel olan tüm gelişmeleri takip edilerek dijital stratejilerini geliştirip sürdürülmesi ve dijital liderlik stratejilerinin odağı vizyoner liderliğe geçiş yapılması ve dijital çağın gereksinimlerine uygun bir öğrenme kültürü oluşturulması gerekmektedir (Zhong, 2017). Sheninger (2014)' e göre dijital liderlik sadece teknolojinin kullanımına değil aynı zamanda okul vizyonunu dönüştürücü bir liderlik modeli tasarlamak için liderde bulunması gereken yedi temel rolün önemi vurgulanmıştır. Bu yedi temel rol iletişim, sosyal ilişkiler, okul markalaşması, öğrenmeyi kolaylaştırma, uzmanlık geliştirme, öğrenme ortamlarını yeniden tasarlama ve fırsatlardan yararlanma olarak açıklanmaktadır.

1.2. Dijital Liderlik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Ateş ve Yıldızcan (2024)' nın "Dijital Liderlik ve Akademik Kadroda Dijital Okuryazarlık: İlişkiler ve Engeller" araştırmalarında Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan akademik personellerin dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlığı engelleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle yapılmaktadır. Araştırmaya hem devlet üniversitesi hem de vakıf üniversitesinden 527 akademik personel katılmaktadır ve veriler elde edilmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde akademisyenlerin dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlığı engelleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca elde edilen bulgulardan yola çıkılarak dijital liderliğin dijital dönüşüm sürecine doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır.

Domeny (2017) " *The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation in Elementary Schools (İlköğretim Okullarındaki dijital Liderlik ve Dijital Uygulama Arasındaki İlişki"* yeni teknolojik gelişmelerin okul ortamlarına entegre olunması ve dijital okul kültürü oluşturulması gerekmektedir. Teknolojinin okul ortamlarına entegre edilebilmesi için dijital okul kültürünü yansıtabilecek okul liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında günümüz öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak okul kültürü en başta yaratacak kişinin okul liderlerine ait olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sonuçlar, okul müdürlerinin dijital liderliği ile öğretmenlerin dijital uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve iki değişken arasındaki korelasyonun zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Zhu, Alias, Hamzah ve Wahab (2025)"Digital leadership in education: a systematic review (*Eğitimde dijital liderlik: sistematik bir tarama)"* dijital liderlik eğitim ortamlarında son yıllarda çok ilgi görmektedir. Ancak dijital liderlik tam olarak günümüzde kapsamlı bir şekilde tanınamamaktadır. Dijital Liderliğin sistematik şekilde tanınması konusunda 3 temel alanda incelemeler yapılmaktadır: Dijital liderliğin tanımlanması, etkisinin anlaşılması ve dijital liderlik uygulamasını etkileyen faktörlerin analizi. Bu araştırmanın sonucunda dijital liderliğin eğitim ortamlarına entegrasyonu dikkate alınması ve dinamik bir şekilde tanınması gerektiği vurgulanmaktadır. Dijital liderlik yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ettirilmesi gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma olup fenomenoloji deseni kullanılarak yazıl-

mıştır. Nitel araştırma, araştırmaya katılan kişilerin bakış açısını öne çıkartan, araştırmacının keşfetmesini ve yorumlamasını öngören, anlam ve anlamaya yönelik bir süreci izleyen, gözlem, görüşme doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılan bir yöntem olarak bilinmektedir (Yalçın, 2022). Fenomenoloji terimiyle de anılan bu desen, bireylerin yaşantılarında var olan ancak hakkında yeterince derinlemesine bilgiye sahip olunmayan ya da çoğu zaman farkında olmadan deneyimlenen olguları anlamayı amaçlanmaktadır (Macit Savaş, 2025). Söz konusu olgu okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 Eğitim Yönetim Yılı Sultanbeyli ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 7 farklı branştan 10 öğretmen gönüllülük esasına göre katılım göstermektedir. Çalışma grubuna katılacak öğretmenler amaçlı örneklemelerden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından düşünüldüğünde en az 1 yıl görev yapmış öğretmenler seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgisi*

Kod	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Branş	Eğitim Durumu	Unvan
Ö1	Kadın	19 Yıl	Kimya	Lisansüstü	Uzman Öğretmen
Ö2	Kadın	12 Yıl	İngilizce	Lisansüstü	Öğretmen
Ö3	Erkek	5 Yıl	Tarih	Lisans	Öğretmen
Ö4	Kadın	20 Yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisansüstü	Başöğretmen
Ö5	Kadın	7 Yıl	Almanca	Lisans	Öğretmen
Ö6	Kadın	13 Yıl	Almanca	Lisans	Öğretmen
Ö7	Erkek	9 Yıl	İngilizce	Lisans	Öğretmen
Ö8	Kadın	15 Yıl	İngilizce	Lisans	Uzman Öğretmen
Ö9	Erkek	9 Yıl	Matematik	Lisansüstü	Öğretmen
Ö10	Erkek	1 Yıl	Fizik	Lisans	Öğretmen

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine yer verileceği için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, fenomenolojik araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir (Shemovska, 2023). Ayrıca görüşme tekniği katılımcıların konu ile ilgili bakış açılarını detaylı bir şekilde ifade edebilmesini ve bireysel olarak bilgilerini derinlemesine edinme olanağı sağlamaktadır (Şahin, Uysal & Saraç, 2019).

Alanyazın taramasından sonra devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışları hakkında öğretmen görüşlerinin elde edilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır (Shemovska, 2023). Problem ile ilgili görüşleri alınacak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumları vb.demografik bilgileri için 5 sorudan oluşan "*Kişisel Bilgi Formu"* (Aydın, 2022) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 5 sorudan oluşmaktadır. Soru türü olarak da okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin derinlemesine araştırmak için açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Görüşme soruları uygulanmadan önce bir uzman tarafından incelenmiştir. Sorulardaki olası hatalar uzman tarafından düzeltilmiştir.

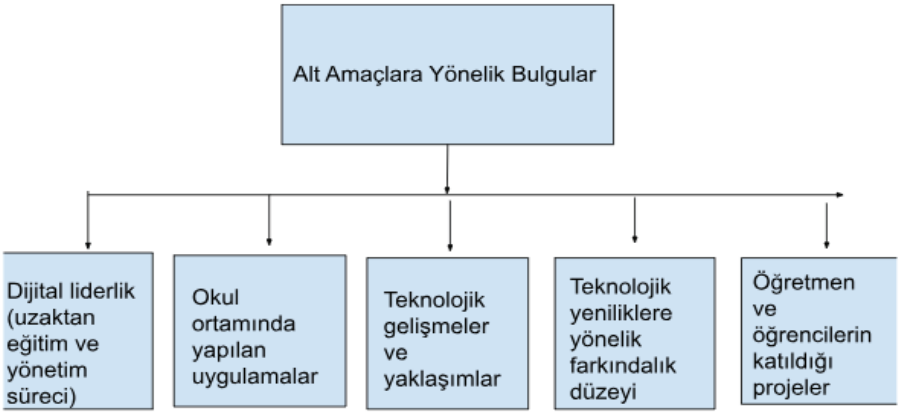
Bu araştırmada İstanbul İli Sultanbeyli İlçesindeki devlet okullarında 7 farklı branşta görev yapan 10 gönüllü öğretmenin okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarıyla ilgili görüşleri ele alınmaktadır. Araştırmaya konu olacak verilerin toplanma aşamasında gönüllü 10 öğretmen ile online ve yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Telekonferans üzerinden yapılan online ve yüzyüze görüşmeler için önceden belirli gün ve saat belirlenmiştir. Görüşmelerde yaklaşık olarak 20-30 dk aralığında sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Veri toplama sürecinden sonra verilerin çözümleme işlemini yapmak için öncelikle problem durumuyla ve araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri ses dosyaları transkript edilmiştir. Ses dosyasındaki veriler aktarıldıktan sonra öğretmen görüşlerinin alındığı sırada doğabilecek hatalar veya sapmaların düzenlenmesi yapılmıştır (Shemovska, 2023). Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri gizli tutulup onların yerine kodlamalar yapılmaktadır. Bu kodlamalar "*Ö1,Ö2,Ö3 vb."* şeklinde yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgulara yer verilmektedir. Araştırma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirildikten sonra verilerin çözümlemeleri yapılmıştır. Toplanan verilerden uzaktan eğitim ve sürecin yönetimi açısından dijital liderlik, okul ortamlarından kullanılan dijital uygulamalar, teknolojik gelişmelere yönelik yaklaşımlar, teknolojik yeniliklere ilişkin farkındalık ve öğretmen ve öğrencilerin katılım sağladığı teknolojik projeler projeler olmak üzere 5 alt amaca yönelik bulgulara ulaşılmaktadır. Çözümleme sonucunda elde edilen temalar aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Kapsamında Çözümleme Sonucunda Elde Edilen Bulgular

3.1. Birinci Alt Amaca "Öğretmen Görüşleri Okul Yöneticilerinin Dijital Liderlik Davranışlarını Nasıl Değerlendirilmektedir?" Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulguların çözümlemesi yapılırken sadece bu alt amaca yönelik sorunun cevapları kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar temalar, kod, frekans ve katılımcılar şeklinde aşağıdaki Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dijital Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Yönetim Tutumları	Duyarsız Kalma	3	Ö1, Ö4, Ö7,
	Soğukkanlılık Gösterme	2	Ö3, Ö10
Yönetsel Yeterlilik	Kurumsal Bağlılık	1	Ö1
	Donanım Eksikliği	2	Ö2 , Ö5
Liderlik Rolü	Sürdürülebilir Vizyon Geliştirme	1	Ö8
	Kriz Yönetimi	2	Ö3, Ö10
	Memnuniyet Algısı	2	Ö3, Ö6,
	Rehber Rolünde olma	2	Ö6, Ö9
	Motivasyon Sağlama	3	Ö8, Ö9, Ö10

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin dijital liderlik ve yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerinin yönetim tutumları, yönetsel yeterlilik ve liderlik rolü olarak üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Genel olarak bulgular, yöneticilerin hem yetersizlikleri hem de olumlu davranışları arasında bir denge sergilediğini göstermektedir.

Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

Ö4: "Okul yöneticimizin uzaktan eğitim konusunda gerek biz öğretmenlere gerekse de öğrencilerimize herhangi bir koordinasyonda bulunmadı. Bu süreçte bizlere karşı duyarsız olduğuna inanıyorum."

Ö3: "Okul İdarecilerimiz uzaktan eğitim sürecinde soğukkanlı olup İl ve İlçe Müdürlüklerinin talimatlarına uymaya özen gösterdiler. Öğretmenler ile koordinasyon ve iletişime önem verdiler."

Ö1: "Herhangi bir üstün çaba görmedim, herkes ne yapıyor nasıl yapıyorsa öyle yapıldı işler."

Ö2: "Okul yöneticimin kişisel olarak öğretmenlere herhangi bir katkısı olmadı. Yalnızca dünya genelinde yayılan bir Zoom platformu olduğu bilgisini ve bunun kullanımının öğrenilmesi konusunda Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin diğer öğretmenlere destek olmasını rica etti."

Ö8: "Vizyonunun, hibrit eğitim modelini sürdürülebilir hale getirmek üzeri-

ne kurulu olduğunu düşünüyorum."

Ö10: "Bugün okulumuzda dijital platformlarda eğitim yapılmıyor belki ama yapıldığında da okul yöneticim süreç içerisinde soğukkanlı bir yaklaşımla kullanmamız gerektiğini sürekli vurgular."

Ö6: " Uzaktan eğitim sürecine hızlı adapte olabilmemiz için rehberlik edici bir tutum sergiledi. Baskıcı bir yaklaşım yerine destekleyici bir liderlik anlayışı benimsediğini gözlemledim."

Ö9:" Yöneticimiz öğretmenleri yeni dijital platformları kullanmaya teşvik ettiği, yaşanan teknik aksaklıklarda çözümler üretmeye çalıştığı için dönüşümcü liderlik rolündeydi diyebilirim."

3.2. İkinci Alt Amaca "Okul Yöneticilerinin Okul Ortamlarında Dijitalleşmesini Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Öğretmenler Tarafından Nasıl Değerlendirilmektedir?" Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulguların çözümlemesi yapılırken sadece bu alt amaca yönelik sorunun cevapları kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar temalar, kod, frekans ve katılımcılar şeklinde aşağıdaki Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Dijital Eğitim Vizyonları Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Dijital Vizyon	Destekleyici vizyon geliştirme	4	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9
	Gerekli adımları atma	2	Ö8, Ö10
	Vizyon yetersizliği	3	Ö2, Ö4, Ö5
	Vizyoner olmama	1	Ö1
Dijital Uygulamalar	Akıllı tahta kullanımı	2	Ö1, Ö4
	Zoom ve diğer dijital platformların kullanımı	1	Ö2
	MEB tabanlı platformların kullanımı	2	Ö3, Ö6
	Sınırlı kullanım	1	Ö5
	Altyapı geliştirme süreci	3	Ö7, Ö8, Ö10

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dijital eğitim süreçleri "Dijital Vizyon" ve "Dijital Uygulamalar" olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, yöneticilerin dijitalleşmeye yönelik bazı girişimlerde bulunduğunu, ancak bu sürecin tam anlamıyla yeterli ve bütüncül bir şekilde yürütülemediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

Ö9: "Yöneticim, dijital araçların eğitimde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmelerini pozitif yönde etkilediğini düşünmekte. Bu nedenle okulumuzdaki öğretmenleri bu araçları kullanmaları konusunda teşvik etmektedir. Bu nedenle dijital eğitim konusunda teşvik edici bir vizyon çizmektedir."

Ö8: "Okulun teknik altyapısının güçlendirilmesi adına internet kapasitesinin artırılması, sınıflara dijital veya projeksiyon desteği sağlanması, öğretmenlerin kullanımı için gerekli link ve lisansların temin edilmesi gibi adımlar atılmıştır."

Ö1: " Okul yöneticimin herhangi bir vizyonerliğine şahit olmadım."

Ö4: "Dijital platform olarak okulumuzda sadece akıllı tahtayı kullanmaktayız."

Ö2: "Kullandığımız dijital platformlar: Zoom platformu, yabancı dil kitaplarının, QR kodla girişleri sağlanan ve ödev vermekte kullandığımız online platformları ile ek olarak İngilizce kitap okuma yapacakları ve kitaplardan farklı olarak satın alınan bir kitap okuma platformu (Raz-Plus) kullanıyoruz."

Ö3: " EBA, MEBİ vb platformlardaki yenilikleri bize, öğrencilere aktarabilmemiz için söylediler."

Ö5: " Dijital eğitim faaliyetleri çok nadir kullandığımız bir kaç uygulamadan ibarettir."

Ö10: " Okulumuzda henüz bir altyapı geliştirme sürecinde olduğu için akıllı tahtaların kullanımıyla yetiniyoruz.

3.3. Üçüncü Alt Amaca "Okul Yöneticilerinin Eğitim Faaliyetlerinin Yürütülmesi İçin Okulların Teknolojik Donanımını Geliştirme ve Yönetme Konusundaki Çalışmalar Konusundaki Öğretmen Görüşleri Nelerdir?" Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulguların çözümlemesi yapılırken sadece bu alt amaca yönelik sorunun cevapları kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar temalar, kod, frekans ve katılımcılar şeklinde aşağıdaki Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Donanımı Geliştirme ve Yönetme konusundaki çalışmalar

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Teknolojik Donanım Geliştirme	Çalışma yapılmaması	4	Ö1,Ö2, Ö4, Ö5
	Gerekli çalışmaların yapılması	3	Ö3, Ö6, Ö8
	Orta düzeyde geliştirme	1	Ö7
	Alt yapı kaynaklı zorluklar	2	Ö9, Ö10

Teknolojik Donanımın Yönetimi	Girişimlerde bulunma	3	Ö3, Ö6, Ö9
	Yetkililerle iş birliği yapma	2	Ö2, Ö4
	Yönlendirme yapma	1	Ö8
	Yönetimde yetersizlik	3	Ö5, Ö7, Ö10

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik donanımı geliştirme ve yönetme süreçlerinin Teknolojik Donanım Geliştirme ve Teknolojik Donanımın Yönetimi olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, yöneticilerin bu alanda bazı girişimlerde bulunduğunu, ancak sürecin genel olarak yetersizlikler ve altyapı sorunlarıyla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Ekstra bir çaba görmüyorum, akıllı tahta bakım tamirat işleri ve tahtaların kullanımı konusunda destek veriyorlar"

Ö3: "Okul yöneticilerimiz okuldaki etkileşimli tahta dönüşümleri konusundaki çalışmalara önem veriyor."

Ö7: "Günümüzün eğitimdeki teknoloji ihtiyacı kaçınılmazdır ve yöneticiler bu konuda orta düzeyde de olsa elinden geleni yapmaya çalışıyorlar."

Ö10: "Yöneticimiz okulumuza bazı simülasyon uygulamalarını faaliyete geçirmek için çalışmalara başlamıştı ancak internet altyapısının açtığı zorluklardan dolayı bu çalışma rafa kalktı."

Ö6: "İhtiyaç duyulan durumlarda donanım eksikliklerinin giderilmesi için girişimlerde bulunulduğunu ve bu konunun öncelikli görüldüğünü söyleyebilirim."

Ö4: "Okul yöneticimizin teknolojik gelişmelerle arası iyi olmadığı için bu tarz yeniliklerin takibini teknolojik donanımlara hakim olan öğretmenlerle yaptığını biliyorum."

Ö 8: "Donanım kadar kullanım verimliliğine de önem verilmekte; mevcut kaynakların daha etkin kullanımı konusunda yönlendirmeler yapılmaktadır."

Ö5: " Teknolojik liderliği maalesef yeterli değildi okul yöneticimizin"

3.4. Dördüncü Alt Amaca "Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeniliklere Yönelik Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri Nasıl Değerlendirilmektedir?" Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncücü alt amacına yönelik bulguların çözümlemesi yapılırken sadece bu alt amaca yönelik sorunun cevapları kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar temalar, kod, frekans ve katılımcılar şeklinde aşağıdaki Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Görüşlerine göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeniliklere Yönelik Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Teknolojik Yeniliklere Yönelik Bilgi Düzey	Uzmanına yönlendirme	2	Ö1, Ö2
	Çalışma yapılmaması	3	Ö3, Ö5, Ö7
	Etkinlik düzenleme	3	Ö4, Ö9, Ö10
	İş birliği yapma	1	Ö6
	Öğrenen okul kültürü oluşturma	1	Ö8
Teknolojik Yeniliklere Yönelik Farkındalık Düzeyi	Teşvik edici çalışmalar yapma	3	Ö8, Ö9, Ö10
	Teşvik edici çalışmaların yapılmaması	2	Ö2, Ö7
	Planlama yapma	1	Ö1
	Hizmet içi eğitim ihtiyacı	1	Ö4
	Bilgilendirme yapma	3	Ö3, Ö5, Ö6

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik yeniliklere yönelik bilgi düzeyleri ve farkındalık düzeyleri olmak üzere iki tema altında değerlendirildiği görülmektedir. Bulgular, yöneticilerin bu alanda kısmi bilgiye ve farkındalığa sahip olduklarını, ancak bu durumun her zaman sistemli ve yeterli uygulamalara dönüşmediğini göstermektedir.

Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

Ö2: " Tek önerisi, Covid-19 salgını başladığında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin diğer öğretmenlere Zoom kullanımı konusunda destek olmaları yönündeydi."

Ö3: "Bu konuda detay verebileceğim bir çalışma örneği yok."

Ö9: " İlçe milli eğitimin teknolojik araçlarla ilgili hizmet içi eğitimleri oluyor yöneticimiz bu eğitimlere katılmamız konusunda bizi desteklemektedir."

Ö6: " Zaman zaman öğretmenler arası deneyim paylaşımına ortam oluşturulmakta, farklı dijital araçları kullanan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına rehberlik etmesi teşvik edilmektedir. Bu durum öğretmenler arasında işbirliğini de artırmaktadır."

Ö8: "Özellikle yeni başlayan öğretmenlere rehberlik edilmesi ve deneyimli öğretmenlerin iyi uygulama örneklerini paylaşması teşvik edilmektedir. Bu durum okul içinde öğrenen bir topluluk kültürü oluşturulmasına katkı sağlamaktadır."

Ö10: " Hizmetiçi eğitimlerde öğrendiğimiz bilgileri bu sene kullanmak amacıyla okul müdürümüz bizlerin derslerini denetledikten sonra öğretmenlerden kimlerin dersinde dijital araçların ön planda olduğu bir ders planı varsa ve amacına uygun bir şekilde olduysa o öğretmen başarı belgesi ile ödüllendirileceğini söylemişti."

Ö7: "Maalesef yoktur ve genelde herkes bireyseldir."

Ö1: "Yakın zamanda öğretmenlere yönelik bir eğitim yapmayı düşündüklerini duydum."

Ö4: "Teknolojik gelişmeler konusunda seminer dönemlerindeki programlarla yetiniyoruz."

Ö5: "Teknolojik gelişmeler ile ilgili sunum ya da seminer olduğunda okul yönetimi tarafından bilgilendiriliyoruz."

3.5. Beşinci Alt Amaca "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Dijital Gelişmelere Yönelik Projelere Öğretmen ve Öğrencileri Dahil Etme Süreçleri Nasıl Değerlendirilmektedir?" Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik bulguların çözümlemesi yapılırken sadece bu alt amaca yönelik sorunun cevapları kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar temalar, kod, frekans ve katılımcılar şeklinde aşağıdaki Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dijital gelişmelere yönelik projelere öğretmen ve öğrencileri dahil etme süreçleri

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Öğretmenlerin Dahil Edilme Süreci	Dahil etme	4	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10
	Dahil etmeme	2	Ö2, Ö7
	İnisiyatif alma	1	Ö6
	Teşvik etme	2	Ö5, Ö8
	Öğretmen isteksizliği	1	Ö1
Öğrencilerin Dahil Edilme Süreci	Dahil etme	3	Ö3,Ö9, Ö10
	Dahil etmeme	3	Ö2, Ö4, Ö7
	Teşvik etme	3	Ö5, Ö6, Ö8
	Öğrenci isteksizliği	1	Ö1

Tablo 6'ya göre, okul yöneticilerinin dijital gelişmelere yönelik projelere katılımı iki alt tema altında toplanmış ve öğretmen ve öğrencileri sürece dahil etme konusunda tutarsız bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Katılım

süreçleri hem teşvik edici uygulamalar hem de dışlayıcı/ihmal edici durumlar içermektedir.

Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir:

Ö3: "Teknofest Bilim Fuarlarına hem öğretmenlerimizi koordinatör olarak hemde öğrencilerimizi katılımcı olarak göndermeyi destekliyorlar."

Ö2: "Yöneticim, genel olarak hiçbir konuda karar alırken bu sürece öğretmenleri dahil etmediği için dijital gelişmeler konusundaki fikirlerine de pek hakim değilim."

Ö6: "Öğretmenlerin dijital gelişimlere yönelik projelere dahil olma sürecinde inisiyatif almasına olanak tanınması motivasyonu artırmaktadır. Bu durum, okulda dijital kültürün gelişmesine katkı sağlamaktadır."

Ö5: " Proje oluşturulması konusunda öğrenci ve öğretmenler teşvik ediliyor."

Ö1: "Projelere katılmasını ister ama öğretmen ve öğrenci her zaman istekli değil."

Ö10: "TÜBITAK tarzı projeler sayesinde öğrencilerimizi girişken adımlar atabilmesini sağlamak için okul yöneticimiz gerekli desteği sağlayarak projelere öğrencilerimizi katılmalarını sağlar"

Ö7: "Haliyle teknolojik araçlar sürekli bozulan masraf çıkaran cihazlar olarak görülebildiği öğrencilere için teknolojik gelişmelere yönelik herhangi bir görev verilmemektedir."

Ö8: "Projelere katılımın daha sistematik hale getirilmesi ve proje sonuçlarının görünür kılınması süreci öğrencilerimiz açısından daha da güçlendirebilir ve bu nedenle projelere katılmaları konusunda teşvik edici adımlar atılmaktadır."

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital liderlik, dijital platformlar aracılığıyla yenilikleri teşvik etmek, iş süreçlerini ve organizasyon iklimini oluşturmak içim teknolojinin kullanımını vurgulayan bir liderlik türüdür (Karakose, vd., 2024). Okul yöneticilerinin dijital ortamda liderliğin sürdürülebilir olmasını sağlamak için birtakım stratejilerin geliştirebilmeleri bakımından güncel dijital liderlik davranışlarını anlamaları gerekmektedir (Akhmad, 2025). Bu çalışmanın amacı kamu kurumlarındaki ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının düzeylerini araştırmaktır.

Dijital liderlik davranışlarının uzaktan eğitim ve yönetim süreci olarak ele alındığında okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının uzaktan eğitim sürecinin teşvik edici olduğunu ifade edilmektedir. Özmen'in (2022) yaptığı çalışmada okul yöneticileri teknoloji kullanımı konusunda öğretmenleri teşvik etmesi dijital liderliğin uzaktan eğitim sürecinin teşvik edilmesiyle örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin dijital liderliğin uzaktan eğitim süreci açısından yeterince yürütemedikleri konusunda da birtakım araştırmalar yer almaktadır. Nitekim okul yöneticilerinin, teknolojiyi kullanmada ve uzaktan eğitim uygulamalarına uyum gösteremedikleri ya da bu konuda yetersiz kaldıkları için eğitim sürecine adapte edemediği bilinmektedir (Scanga, 2004). Ancak Düzgün'ün (2022) yapmış olduğu çalışmasında bu okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji araçlarının ortalama düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da araştırmanın çelişen boyutunu belirtmektedir. Dijital liderliğin yönetim süreci incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından okul yöneticilerinin dijital liderliği olumlu yönde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin dijital liderliğin yönetim sürecini rehber rolünde ve soğukkanlı bir davranış sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Demirkol, Özdemir ve Polat (2023) tarafından yapılmış bir çalışmada okul yöneticilerinin dijital liderlik yönetim sürecini öğretmenlere rehber rolünü üstlenmesi ve güven kazandırması paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer bir kısmı ise okul yöneticilerinin dijital liderliğin yönetim sürecinde duyarsız kaldıkları ve dijital gelişmeler konusunda da yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmektedir. Özmen (2022) ise okul yöneticilerinin dijital liderliğin yönetim sürecinde gelişmelerden haberdar olduğu ve güncel dijital araçları takip ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin dijital liderliğin yönetim sürecinde teknolojik entegrasyon konusunda teknik bilgileri okul yöneticileri tarafından bireysel olarak edinildiği ve işbirliği çerçevesinde sınıflara teknolojiyi entegre edilmesini sağlamaktadır (Alajmin, 2022). Okul yöneticilerinin dijital liderliğin yönetim sürecinde yeterli donanıma sahip olmamaları ile duyarsız kalmaları alanyazınla çelişmektedir.

Okul yöneticilerinin dijital eğitim sürecine yönelik farkındalıklarının bulunduğu ancak bu vizyonun uygulamaya aktarılmasında çeşitli eksiklikler yaşandığı sonucu alanyazınla benzerlik göstermektedir. Özmen (2022), okul yöneticilerinin teknolojik çağa ayak uydurmaları gerektiği konusunda öğretmen görüşlerine yer vermektedir. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlere dijitalleşme konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi ve kaynakları kullanılması gerektiği yönünde öğretmen düşünceleri mevcuttur (Kalkan ve Topçu, 2026). Okul yöneticileri tarafından dijital eğitim üzerine yapılan uygulamalara yöne-

lik öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı derslerinde EBA, akıllı tahta gibi MEB tabanlı dijital platformların kullanımı okul yöneticileri tarafından teşvik edilirken öğretmenlerin bir kısmı ise altyapı sorunu nedeniyle nadiren kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu alt probleme ilişkin benzer çalışmalar yer almaktadır. Şahin ve Demir (2015), eğitim teknolojilerinin altyapımı konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan katılımcıların bir kısmı altyapının yeterli olduğunu savunurken katılımcıların bir kısmı ise okullarındaki altyapının yetersiz düzeyde olduğunu savunmaktadırlar. Kamu okullarındaki dijital altyapının orta seviyelerde olması bu sebeple öğretmenlerin dijital kaynaklara ulaşma konusunda birtakım zorlukların yaşadığı ifade edilmektedir (Derder vd., 2024). Okul yöneticileri tarafından dijital eğitim konusunda yapılan uygulamalardan konusunda okulun dijital altyapı yetersizliğinden ötürü dijital platformların nadir olarak kullanılması yönündeki öğretmen görüşleri birbirini desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik donanım konusunda farkındalık sahibi oldukları ve çözüm üretmeye yönelik adımlar attıkları görülmektedir. Ancak bu çabaların daha sürdürülebilir ve kapsayıcı hale getirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik donanım geliştirme konusunda daha önce yapılan çalışmalar sonucu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik donanımların yönetimi konusunda öğretmenlerin büyük bir kısmı okul yöneticilerini bu konuda girişimci buldukları ve gerekli yönlendirmeleri yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. McLeod (2015), okul yöneticileri öğrencilere yönelik teknoloji merkezli bir öğrenme ve öğretme ortamın yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar. Okul yöneticilerinin teknolojik planlama sürecinde sergiledikleri vizyoner lider rolüne büyük oranda sahip oldukları belirtilmektedir (Banoğlu, 2011).

Okul yöneticileri teknolojik yeniliklere yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin olumlu sonuçların elde edildiği öğretmen görüşleriyle ifade edilen benzer çalışmalar mevcuttur. Okul yöneticilerinin dijital eğilim ve dijital merak konusundaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Çelik, Yılmaz ve Arık, 2025). Okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının özellikle yeniliklere açık olma ve öğretmenleri de teknolojiyi kullanma konusunda farkındalık oluşturma bulgusuna ulaşılmaktadır (Dağ ve Dericioğlu, 2026).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşlerine göre okul yöneticileri tarafından öğretmen ve öğrenciler dijital gelişmelere yönelik projelere dahil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca paralel olarak öğrencilerin dijital gelişimi, dil becerisi gibi becerileri geliştirmek ve öğretmenlerin de dijital okuryazarlık ve mesleki gelişimleri için e - Twinning projelerine katıldıkları

sonucuna ulaşılmaktadır (Karataş ve Öztay, 2023).

Sonuç olarak okul yöneticilerin dijital liderlik davranışları ele alındığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının genel olarak orta düzeyde olduğu kanısına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerin dijital liderlik davranışlarını daha iyiye ulaştırabilmek için birtakım öneriler sunulmaktadır.

- Okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının daha ileri sürebilmeleri için dijital gelişmelere yakından takip etmeleri, gelişmelere dair öğretmenlere ve diğer paydaşlara bilgilendirmeler yapabilirler.
- Okul yöneticilerinin okullarında dijital eğitim konusunda EBA, MEBİ tarzı uygulamaların ve güncel uygulamaların derslere entegre edilmesini teşvik edebilirler.
- Okul yöneticileri dijital eğitim konusunda teknolojik altyapı yetersizlikleri destek talep edilebilir.
- Başta okul yöneticileri olmak üzere tüm öğretmen ve diğer paydaşların dijitalleşme konusunda gerekli eğitimlerin alınması sağlanabilir.
- Okul yöneticileri başta kendileri olmak üzere tüm öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların dijital çağa ayak uydurabilmeleri için eğitim-öğretim yılı boyunca bölgesel, ulusal veya uluslararası projelere katılmalarına öncülük etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akar, İ., & Meçik, O. (2021). "Çalışma yaşamında yenilikler: Pandemi ile dijitalleşme deneyimi". *Journal of Life Economics*, *8*(4), 403-411. https://izlik.org/JA-92DW39GE

Akhmad, A. (2025). "Digital Leadership Practices in Educational Management: A Narrative Literature Review of Trends and Challenges." *International Journal of Learning and Educational Research, 24(8):112-135, DOI:10.26803/ijlter.24.8.6*

Alajmin, M. K. (2022). "The Impact of Digital Leadership On Teachers' Technology Integration During the COVID-19 Pandemic In Kuwait". *International Journal of Educational Research*, 112, 1-10.

Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). "Dijital Liderlik ve Akademik Kadroda Dijital Okuryazarlık: İlişkiler ve Engeller." *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3052-3078.*

Aydın, K. (2022). "Eğitim Örgütlerinde Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik İlişkisi", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilmleri Enstitüsü Doktora Tezi, Eskişehir*

Banoğlu, K. (2011). "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ve Teknoloji Koordinatörlüğü". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.

Çelik, M., Yılmaz, K. & Arık, R. S. (2025). "Okul Yöneticileri Okulların Dijital Dönüşümünün Ne Kadar Farkında?" *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 5(1), 10-23.

Çetin, M (2021) "Güncel Liderlik Kuramları" *Nobel Yayıncılık Genişletilmiş 4.Basım*

Dağ, G., & Dericioğlu, S. (2026). "An Examination of the Views on the Technological Leadership of School Administrators Working in Primary Schools in the North Cyprus". *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *25*(1).

Demirkol, M., Özdemir, T. Y., & Polat, H. (2023). "Okul Yöneticilerinin Dijital Yetkinlilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" . *Firat University Journal of Social Sciences*, *33*(3), 1231-1240. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1339627

Derder, A. T., Sudaria, R. V., & Paglinawan, J. L. (2024). "Digital Infrastructure On Teaching Effectiveness Of Public-School Teachers". *Enhancing Equity and Excellence in Education*, *62*, 1-16.

Doğan, O. (2025). "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Becerilerine İlişkin Algıları ile Teknostres Düzeyleri Arasındaki İlişki", *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi*

Domeny, J.(2017) "The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation in Elementary Schools" *Southwest Baptist University ProQuest Dissertations & Theses,* 2017. 10271817.

Düzgün, S. (2022). "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İlişkisi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 1243-1274. https://doi.org/10.17152/gefad.1076332

Engin, R. A. (2021). "Dijital Eğitim Uygulamaları". *Dijital gelecek dijital dönüşüm*, 119.

Ergin, D. Y., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 46.

Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). "Dijitalleşme ve Bilişim Teknolojilerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri". *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, *11*(42), 170-179.

Eskici, M., & Çayak, S. (2023). The relationship between teachers' technology proficiencies and their levels of integrating technology into their lessons. Journal

of Educational Technology and Online Learning, 6(4), 808-821.

Kalkan, F., & Topçu, Z. (2026). "Dijitalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Rolü: Öğretmenlerin Beklentileri ve Öneriler". *Trakya Eğitim Dergisi*, 16(1), 44–80. https://doi.org/10.24315/tred.1529729

Karakose, T.; Polat, H.; Tülübaş, T.; Demirkol, M. (2024). "A Review of the Conceptual Structure and Evolution of Digital Leadership Research in Education". *Educ. Sci*. 14, 1166. https://doi.org/10.3390/educsci14111166

Karataş, F. R., & Öztay, E. S. (2023). "Öğretmen ve Öğrencilerin E- twinning Proje Uygulamalarına Yönelik Görüşleri". *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 105-120.

Karunanayaka, S.P. ve Weerakoon, W.M.S. (2020). "Fostering Digital Education Among Teachers and Learners in Sri Lanka Schools". *Journal of Learning for Development,* 7(1), 61-77.

Kearsley, G. ve Lynch, W. (1992). "Educational Leadership In The Age of Technology: The New Skills". *Journal of Research On Computing In Education,* 25(1), 50-60.

Macit Savaş, Z. (2025). "Öğretmenlerin Özel Okulda Çalışma Nedenleri: Bir Olgubilim Çalışması". *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.*

Maral, T. & Özdemir, M. (2023). "Covıd-19 Sonrası Eğitim Sisteminin Yeni Medya Ortamlarına Taşınmasına Yönelik Bir İnceleme". In: Yazıt, H. & Köktürk, N. (eds.), *Sosyal Bilimler Üzerine Araştırmalar-IX.* Özgür Yayınları.

McLeod, S. (2015). "The challenges of digital leadership. *Independent School"*, *74*(2), n2.

Olshansky, S. J., Carnes, B. A., & Grahn, D. (1998). "Confronting The Boundaries Of Human Longevity: Many People Now Live Beyond Their Natural Lifespans Through The Intervention Of Medical Technology And Improved Lifestyles—a Form Of" Manufactured Time". *American Scientist*, *86*(1), 52-61.

Ordu, A., & Nayır, F. (2021). "Dijital Liderlik Nedir? Bir Tanım Önerisi". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12(3), ss. 68-81. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094

Öz, Ö. (2020). "Dijital Liderlik: Dijital Dünyada Okul Lideri Olmak". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*

Özmen, L. A., (2022) "Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları:Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma". *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bi-*

limleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ridho, M. R., Lesmana, I., Safitri, H. D. A., Meirani, R. K., & Prestiadi, D. (2023). "Digital Leadership In The Scope Of Education. In International Conference On Educational Management And Technology (Icemt 2022)", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR 727) pp* (pp. 52-61).

Şahin, Ç. Ç., Avcı, Y. E., & Anık, S. (2020). "Dijital Liderlik Algısının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi". *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, *19*(73), 271-286.

Şahin, C. ve Demir F. (2015). "Değişim Çağında Okul Yöneticilerinin Okullardaki Eğitim Teknolojileirni Yönetme Becerilerinin İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research.*

Şahin, Y. Uysal, E. Saraç, L.& Gündoğdu, K. (2019). "Nitel Araştırma Dersinin Lisansüstü Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarınca Bütüncül Olarak Değerlendirilmesi". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7 (4). s. 1408-1429.

Scanga, D. (2004). "Technology Competencies For School Administrators: Self-Assessment Instrument". *Unpublished doctoral dissertation, College of Education University, South Florida, The United States*. Sciences, 14(11), 1166. https://doi.org/10.3390/educsci14111166

Shemovska, B. (2023). "Ders Denetimi ile İlgili Farklı Etnik Gruplardan Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kuzey Makedonya Örneği)" *(Tez No. 800810) [Yüksek lisans tezi, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ]. Ulusal Tez Merkezi*.

Sheninger, E. (2014). "Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times", *Corwin Press* https://www.scribd.com/document/877114154/Digital-Leadership-Changing-Paradigms-for-Changing-Times

Tanniru, M. R. (2018). "Digitale Leadership" *Management of Information Systems IntechOpen Publishing* CC BY 3.0 DOI:10.5772/intechopen.76045 https://www.researchgate.net/publication/328510118_Digital_Leadership

Uysal, M. T. (2020). "Yaşlı Bireylerin Sosyalleşmesinde Dijital Teknolojinin Rolü: Dijital Yaşlılar Üzerine Bir Çalışma" . *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 43-59.

Yalçın, H., (2022) ,"Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* s. 213 - 232

Zhong, L. (2017). "The Effectiveness of K-12 Principal's Digital Leadership Skills

and Associations with Moting Communication and Collaboration Regarding CCSS Implementation". *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE),* 10(2), 4.

Zhu, R., Alias, B. S., Hamzah, M. I. M., & Wahab, J. A. (2025). "Digital Leadership In Education: a Systematic Review". *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *19*(3), 1474-1483

Zupanzic, T., Verbeke, J., Achten, H., ve Herneoja, A. (2016) "Digital Leadership". *Complexity, Simplicity, 1,* 63-68.

5. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TÜRKİYE, YUNANİSTAN VE BULGARİSTAN ÖRNEĞİ

Sıla AVCI
Yüksek lisans öğrencisi

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
menekeskici@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6217-3853

GİRİŞ

Toplumun temel taşlarından biri olan eğitim, kişinin sadece öğrenim gördüğü bir süreç değil, aynı zamanda geleceğin inşa edildiği bir alandır. Bu alanda öğretmenlik, bilginin aktarımından öte, öğrenciye rehber ve geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Kodiyatar, 2025). Resmi kaynaklarda "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" (MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", 1973) olarak tanımlanan öğretmenlik "anlamlandırma" ve "değer katma" gibi başlıkların da gündeme gelmesi ile birlikte önemini hatırlatmıştır. Bu neden ile öğretmenlerde bulunması beklenen niteliklerin sayısı artmıştır.

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlerde yer alması gereken nitelikler "öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür- genel yetenek ve özel alan bilgisi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)" olarak belirtilmiştir. Genel kültür başlığı altında öğretmenden uzman olduğu branş ile sınırlı kalmadan dünya, toplum ve tarih gibi birçok alanda

bilgi sahibi olması beklenirken genel yetenek başlığı altında öğretmenin bilgisel donanımından daha çok mantık yürütme, zor bir durumu çözme, zihinsel kapasitesi gibi konularda yeterliliği anlatılmıştır (Baskan, Aydın, & Madden, 2006). Pedagojik bilgi ise öğretmenin zihninde olan bilgiyi öğrencisine geçirebilme becerisidir. Öğrencinin gelişiminin analizi, sınıf materyallerinin doğru ve uygun şekilde hazırlanması, adil bir değerlendirme süreci gibi konular da pedagojik bilgi başlığı altında incelenmektedir (Çiltaş & Akıllı, 2011). Yaşanan teknolojik değişimler, eğitimde gerçekleşen değişimler ve sosyo- kültürel değişimler sonucunda öğretmenlerde aranan nitelikler de değişim göstermiştir. Öğretmen adaylarının sadece program bilgisiyle değil, aynı zamanda okuryazarlık, kriz yönetimi, eleştirel düşünme, kültürel duyarlılık ve psikolojik sağlamlık gibi yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin özelliklerini araştıran bilim insanları, öğretmenlerin sadece öğrencilerin başarılarına katkıda bulunmakla kalmadığını (Ronfeldt, Farmer, & Grissom, 2015), aynı zamanda öğrencilerin aidiyet duygusunu (Hallinan, 2008), motivasyonunu ve öz yeterliliğini şekillendirmeye de yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Yu & Singh, 2015). Öğretmenlerden sadece akademik başarı değil, empati, kültürel duyarlılık ve sürekli öğrenme gibi beceriler de beklenmektedir (Ekinci & Aybek). Öğretmenlerin öğrencilerine "ne düşüneceğini" değil, "nasıl düşüneceğini" öğretebilmesi geleceğin şekillenmesinde oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin neden ve nasıl soruları arasında oluşan ilişkiyi anlamlandırabilmeleri ve aktarabilmeleri gerekmektedir (Korthagen, 2010). İlgili gereklilik öğretmen yetiştirilmesinde ana faktör olan eğitim fakültelerinin de önemini vurgulamaktadır.

Eğitim fakültelerinin öğrencilerini hazırlaması geleceği şekillendirmek açısından oldukça önemlidir (Ayas, 2009). İlgili kurumlarda sağlanan pedagojik ve mesleki eğitimin seviyesi; hem eğitim sisteminden elde edilecek kazanımları hem de toplumsal gelişimin sürekliliğini belirleyen bir parametre olarak görülmektedir. Bu neden ile öğretmen yetiştirme politikalarındaki her pozitif yönlü değişim, toplumsal refahın ve kültürel sürdürülebilirliğin dayanağı olarak görülmektedir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmek ile birlikte toplumsal işlevleri de bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri toplumun sosyalleşmesi, geçmişten gelen kültürün ve bilginin gelecek nesillere aktarılması, korunması gibi konularda da ilgili politikaları desteklemektedir (Akman, 2019). Eğitim fakültelerinin bir işlevi de öğretmen yetiştirme programlarını uygulamaktır.

Gelecek için önemli bir rolde olan öğretmenlik mesleğinin belirsizliğe bırakılması mümkün değildir; bu durum öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliğinin ve bu süreçlerin planlanmasının önemini ortaya koymaktadır. (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştirmenin üzerinde durul-

ması gereken bir durum olduğunu belirtilmektedir. Öğretmen yetiştirmenin temel amacı, öğretmenleri belirli yetkinliklerle donatarak eğitim sisteminin etkin planlanmasını, yönetimini, geliştirilmesini ve idaresini sağlamaktır (Selvi, 2010). Eğitim ve öğretmenlik çerçevesinde olan yaklaşımlar yerel ve bölgesel olarak benzerlik ve farklılıklar gösterebilmektedir.

Balkanlar'ın merkezindeki Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan; yalnızca sınır komşusu değildir, aynı zamanda köklü bir ortak geçmişi de paylaşmaktadır (Alım, 2020; Apaydın, 2025; Kaştan, 2008). Bu üç ülke, coğrafi, sosyo-kültürel, yaşam biçimleri ve eğitimsel çalışmalar gibi birçok yönden ortak özelliklere sahiptir. Tarihsel süreç ile birlikte "komşu" konumunda olan üç ülke, eğitim ve öğretmenlik açısından da benzerlikler barındırmaktadır (Harmandar, 2008; Yavuzkurt ve Kıral, 2019). Ülkelerin ortak geçmişi güçlü olsa bile, 21. yüzyılın getirdiği eğitim reformları ve Avrupa Birliği gibi farklı sebepler ile birlikte, üç ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde farklılaşma meydana gelmiştir. Eğitim sistemlerinde olan benzerlik ve farklılıkların derinlemesine analizi, sadece bir karşılaştırmanın ötesinde, üç ülkenin eğitim sistemlerini her yönü ile anlama çabasıdır. Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının genel yapısal özellikleri ile süreçlerin işleyişi, ülkelerin ulusal eğitim vizyonlarını yansıtan temel unsurlardan biridir (Yavuzkurt & Kıral, 2019). Programların temelini oluşturan derslerin dağılımı ve içeriklerinin niteliği incelendiğinde, öğretmen adaylarına sunulan eğitimin yerel ya da evrensel olma durumları sorgulanabilmektedir.

Öğretmen eğitiminde yapılanmanın amaçlarından biri, öğretmen eğitimi program standartlarını geliştirerek, daha nitelikli öğretmenler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2008). Öğretmen eğitiminin yalnızca sınıf içi öğretim bilgileri ile sınırlı kalmaması için «öğretmenlik uygulamaları» başlığı altında verilebilecek daha interaktif eğitimler kritik bir roldedir. Aynı zamanda, sürecin merkezinde öğretmenlerin hem öğrenme ve gelişimin öznesi hem de nesnesi olmaya devam ettiği gerçeği de vardır (Avalos, 2011). Her üç ülkenin uygulama yaklaşımları, staj süreleri ve okul deneyimi süreçlerindeki farklılıklar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oturmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim yaklaşımları ile birlikte mesleki gelişim diploma alındığı zaman sonlanan bir süreç olmaktan çıkmıştır ve sürekli gelişim isteyen bir döngü olarak tanımlanmaktadır (MEB, Dünyada ve Türkiyedeki Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, 2022). Dolayısıyla, Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da öğretmenlere yönelik sunulan hizmet içi eğitim programlarının kapsamı ve erişilebilirliği, ülkelerin eğitim kalitesini sürdürülebilir kılma noktasındaki başarısını da ortaya koymaktadır Programlar, ders içeriğinin bir parçası olarak özellikle öğretmenlik uygulamaları için tasarlanmıştır (McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013). Tasarlanan programlar

güncellenerek eğitim fakültelerinde uygulanmaktadır.

Eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerde aranan gereklilikler ve kalite standartları, öğretmen profilinin niteliğini doğrudan etkileyen değişkenlerdendir. Bu çalışma; söz konusu üç ülkedeki öğretmen yetiştirme sistemlerini; program yapısı, müfredat içeriği, uygulama süreçleri, hizmet içi eğitim faaliyetleri ve mezuniyet koşulları gibi temel değişkenler üzerinden üç ülkenin eğitim programlarını karşılaştırmalı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmada bölgesel komşuluk ilişkilerinin eğitim politikaları üzerindeki yansımaları ve her ülkenin kendine özgü şekilde geliştirdiği çözüm modelleri araştırılacaktır.

YÖNTEM

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın 2025-2026 eğitim dönemine ait öğretmen yetiştirme sistemlerini yapısal ve işlevsel boyutlarıyla karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada yöntem olarak, mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde sentezlemeye olanak tanıyan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi belirlenen bir konuda üretilen çalışmaların ve bilgilerin sistematik bir şekilde sonuçların incelenerek bütüncül bir bakış açısı ile ortaya konulması süreci olarak açıklanmaktadır. Çalışmada Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın öğretmen yetiştirme modellerine, yapı benzerlik ve farklılıklarına, eğitim süreçlerine ait bilgileri içeren tezler, raporlar, makaleler ve kitaplar incelenmiştir. Veri toplama sürecinde veri tabanları taranarak ülkelerin eğitim vizyonları kaynaklar ile birlikte çalışmaya aktarılmıştır. Elde edilen çıktılar karşılaştırılmalı şekilde analiz edilerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. İlgili sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışmada aşağıda bulunan problemlere cevap bulmak amaçlanmıştır.

- Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının kabul koşulları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan' da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının eğitim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan' da üniversitelerde eğitimi verilen branşlar ve zorunlu dersler nelerdir?
- Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen ye-

tiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamaları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da öğretmenlik programlarından mezun olma koşulları arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

ANALİZ BİRİMİ

Nitel araştırma yöntemlerinin imkanları doğrultusunda, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği analiz birimi olarak kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Yağar & Dökme, 2018). Türkiye'den Trakya Üniversitesi (https://egitim.trakya.edu.tr/pages/2025-2026-bahar-donemi-haftalik-ders-programlari-/?preview=true), Yunanistan'dan Democritus University of Thrace (https://duth.gr/en/faculty/edu-en/), Bulgaristan'dan Stara Zagora Trakia University (https://trakia-uni.bg/en/about-us/faculties/faculty-of-pedagogy/departments-predagogy-faculty/) ve Avrupa Birliği (https://commission.europa.eu/index_en) kurumlarının öğretmen yetiştirme programları incelenmiş ve ilgili kurumların yetiştirme programları ölçüt örneklem olarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem bilgi bakımından zengin durumlar üzerinden çalışarak cevaplar bulmaya odaklanmaktadır. Amaçlı örnekleme amaca yönelik veya yargı örnekleme olarak anılır (Yıldız, 2017). Öğretmen yetiştirme programları gelecek nesilleri doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle üç ülke karşılaştırılırken öğretmen yetiştirme programları tercih edilmiştir.

Ölçüt örneklem; boyutun anlam kazanması adına daha önceden belirlenen önem ölçütlerini karşılayan durumları çalışmaktır (Yağar & Dökme, 2018). Boyut olarak, üç ülkenin Balkan coğrafyasında sınır komşusu olması, ortak bir geçmişe sahip olması, Avrupa Kredi Transferi Sistemi'ne (AKTS) uygun olması gibi nedenlerden dolayı ilgili ülkelerin öğretmen yetiştirme programları seçilmiştir. İlgili programlar eğitime giriş, puan yeterliliği, ders içeriği, staj durumu ve mezuniyet gibi farklı başlıklar altında incelenmiştir.

VERİLERİN TOPLAMASI

Araştırmada kullanılan veriler Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan ülkelerinden seçilen üniversitelerden alınmıştır. Çalışma için Türkiye'den Trakya Üniversitesi, Yunanistan'dan Democritus University of Thrace ve Bulgaris-

tan'dan Stara Zagora Trakia University kurumları seçilmiştir. İlgili kurumların 2025-2026 eğitim dönemi için uygulamaya konulan öğretim programları ve ders içerikleri üzerinden verilere ulaşım sağlanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada üç ülkenin öğretmen yetiştirme programlarına ait benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. İlgili farklılıkları uygun analizler ile derinlemesine araştırma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İçerik analizi çeşitli alanlarda kullanılabilen esnek bir araştırma yöntemidir. İlgili yöntemin amacı işitsel, görsel ve yazılı kaynakların sistematik bir şekilde analiz edilmesidir (Alanka, 2024). Çalışmada içerik analizi ve karşılaştırılmalı analiz birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi olarak belirlenen başlıklar için veriler toplanmış ve açıklanmıştır. Karşılaştırmalı analiz kısmı için üç ülkenin de içerik analizi çerçevesinde açıklanan verileri tablolaştırılmıştır ve üç ülkeye ait öğretmen yetiştirme programlarına ait bilgilerin karşılaştırılması kolay hale gelmiştir. Tablolar ile birlikte yazılı olarak karşılaştırma da yapılmıştır.

Araştırmada ortak bir coğrafya ve köklü bir tarih paylaşan Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan ülkelerinin öğretmen yetiştirme programlarının açıklanması ve karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada modern eğitim sistemlerinin getirdiği gereklilikler ile birlikte üç ülkenin eğitim programlarının içerikleri ve şemaları da açıklanmıştır. Çalışma üç ülkenin öğretmen yetiştirme programlarını eğitimin başlangıcı olan üniversite sınavlarından başlayarak mezuniyet noktasına kadar her döneminde incelemektedir. Karşılaştırma ile birlikte komşu olan ülkelerin öğretmen yetiştirme programları arasında olan benzerlik ve farklılıkların saptanması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan eğitim programları üzerinden belirlenen alt problemlere tablolar ve açıklamalar ile birlikte cevaplar aranmıştır.

Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının kabul koşulları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının kabul koşulları açısından benzerlik ve farklılıkları gös-

teren bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Türkiye- Yunanistan- Bulgaristan Üniversite Kabul Koşulları

Ülkeler	Üniversite Sınavı	Baraj Puanı	Orta öğretim Mezuniyet Ortalaması	Dil Yeterlilik Sınavı
Türkiye	Merkezi Sınav Sistemi (YKS): TYT (Temel Yeterlilik Testi) AYT (Alan Yeterlilik Testleri) YDT (Yabancı Dil Testi)	Eğitim fakültelerini tercih edebilmek için ilgili puan türünde ilk 300.000 aday içerisinde yer almak zorunludur.	Yks puanına, Ondalık Başarı Puanı (OBP) eklenir.	Yabancı uyruklu öğrenciler için şarttır.
Yunanistan	Panhellenic Sınavı	-	Bölümlere göre katsayı hesaplaması değişir.	Yabancı uyruklu öğrenciler için şarttır.
Bulgaristan	Üniversitelerin kabul sınavları	-	Üniversitelerden kabul almak için etkilidir.	Yabancı uyruklu öğrenciler için şarttır.

Türkiye'de üniversite sınav sistemleri olan AYT, TYT ve YDT sınavları 2017-2018 öğretim yılından itibaren üniversiteye giriş sınavı olarak yapılmaktadır. Yunanistan da Panhellenic sınavı 1964 yılından beri yapılırken Bulgaristan da üniversitelerin kendi sınavlarını yapmaları 2007 yılında Avrupa Birliği üyesi olmasıyla yaygınlaşmıştır. İlgili sınavlarda Türkiye'de tercih yapabilmek için ilk 300.000 içinde olma barajı aranırken Yunanistan ve Bulgaristan da baraj durumu söz konusu değildir. Üç ülke de yabancı uyruklu öğrenciler için dil yeterlilik sınavını şart koşarken mezuniyet ortalamaları hakkında farklı sistemlere sahiptir.

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan' da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının eğitim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen ye-

tiştirme programlarının öğretmenlik eğitim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları gösteren bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkiye- Yunanistan- Bulgaristan Öğretmenlik Eğitimi Süreçleri

Ülkeler	Lisans Eğitim Süresi	Staj	Mezuniyet ve Yeterlik	Yetiştirme Modelleri	Eğitim Kurumları
Türkiye	4 Yıl	Öğretmenlik Uygulaması I ve II (7. ve 8. dönem)	Diploma	Eşzamanlı ve Ardışık Model	Eğitim Fakülteleri, Diğer Fakültelerde Pedagojik formasyon belgesi alanlar.
Yunanistan	4 Yıl	Ptychio diploması için 5. dönemde zorunlu staj süreci	Ptychio diploması	Eşzamanlı ve Ardışık Model	Üniversiteler, Pedagoji Enstitüsü (P.I.).
Bulgaristan	4 Yıl	Gözlem (30), Devam eden staj (45), Mezuniyet stajı (75)	Sınav Komisyonu önünde sözlü savunma ve pratik sınav	Eşzamanlı ve Ardışık Model	Yüksekokullar, Üniversiteler, Teknoloji ve Ekonomi Bölümleri.

Staj başlığı incelendiği zaman Türkiye'de 6. dönemde gözlem ile başlamaktadır. Yunanistan'da staj süreci 5.dönemde başlamaktadır. Bulgaristan'da ise öğrenciler mezun olmadan önce 30 saatlik gözlem, 45 saatlik devam eden staj ve 75 saatlik zorunlu stajını tamamlamak zorundadır. Üç ülkenin de lisans eğitim süreleri 4 yıldır. Öğretmen yetiştirme hem ilgili üniversitede hem de farklı yüksekokullar gibi eğitim merkezlerinde devam etmektedir. İlgili model "Eşzamanlı ve Ardışık Model" olarak anılmaktadır

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan' da üniversitelerde eğitimi verilen branşlar ve zorunlu dersler nelerdir?

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik branşları ve zorunlu dersleri açısından benzerlik ve farklılıkları gösteren bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'daki Öğretmenlik Branşları ve Zorunlu Dersleri

Ülkeler	Branş Sayısı	Branş İsimleri	Zorunlu Dersler
Türkiye	24	• İngilizce Öğretmenliği • Özel Eğitim Öğretmenliği • Okul Öncesi Öğretmenliği • Almanca Öğretmenliği • Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık • Türkçe Öğretmenliği • Sosyal Bilgiler Öğretmenliği • İlköğretim Matematik Öğretmenliği • Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği • Tarih Öğretmenliği • Coğrafya Öğretmenliği • Sınıf Öğretmenliği • Müzik Öğretmenliği • Fen Bilgisi Öğretmenliği • Felsefe Grubu Öğretmenliği • Arapça Öğretmenliği • Fransızca Öğretmenliği • Fizik Öğretmenliği • Kimya Öğretmenliği • Biyoloji Öğretmenliği • Görsel Sanatlar Öğretmenliği • Beden Eğitimi Öğretmenliği • Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği • Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	• Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi • Yabancı Dil • Türk Dili • Bilişim Teknolojileri • Eğitime Giriş • Eğitim Felsefesi • Eğitim Sosyolojisi • Eğitim Psikolojisi • Öğretim Teknolojileri • Öğretim İlke ve Yöntemleri • Türk Eğitim Tarihi • Eğitimde Araştırma Yöntemleri • Topluma Hizmet Uygulamaları • Sınıf Yönetimi • Eğitimde Ahlak ve Etik • Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme • Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi • Özel Eğitim ve Kaynaştırma • Öğretmenlik Uygulaması • Okullarda Rehberlik
		• Erken Çocukluk Eğitimi Bilimleri Bölümü • Psikoloji Bölümü	• Pedagojiye Giriş • Psikolojiye Giriş • Gelişim Psikolojisi

Yunanistan	3	• İlköğretim Bölümü	• Eğitim Araştırma Yöntemleri • Eğitim Psikolojisi • Modern Yunan Edebiyatı • Alan Uygulamaları • Eğitim Felsefesi • Eğitimsel Değerlendirme ve Ölçme • Eğitim Bilimlerine Giriş • İngilizce • Eğitim Sosyolojisi • Sınıf Yönetimi ve Okul İklimi • Eğitim Teknolojileri ve Dijital Materyal Tasarımı • Eğitimde Rehberlik ve Danışmanlık Psikolojisi • Özel Eğitim, Kapsayıcılık ve Farklılaştırılmış Öğretim • Mikro Öğretim ve Ders Planlama Çalışmaları
Bulgaristan	8	• Yabancı dil eğitimi ile ilkokul pedagojisi • Sanat ve Grafik Tasarım Eğitimi Pedagojisi • Bilgi teknolojisi eğitiminin pedagojisi • Beden eğitimi pedagojisi • Okul öncesi ve ilkokul pedagojisi • Okul öncesi pedagojisi • Sosyal Pedagoji • Özel pedagoji	• Pedagojiye Giriş ve Eğitim Tarihi • Genel, Gelişim ve Eğitim Psikolojisi • Eğitim Sosyolojisi • Didaktik / Genel Öğretim Teorisi • Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri • Eğitimde Ölçme, Değerlendirme • Kapsayıcı Eğitim ve Özel Eğitim • Pedagojik İletişim ve Sınıf Yönetimi • Okul Gözlemleri • Öğretmenlik Uygulaması ve Staj • Modern Bulgar Dili • Bulgar Tarihi • Bulgar Eğitim Sistemi

Yukarıda verilen tabloda Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da üniversite eğitimi verilen öğretmenlik branşları ve branşların ortak zorunlu dersleri belirtilmiştir. İlgili ülkelerde branş sayıları ve branşların kapsamları değişiklik göstermektedir.

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamaları açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının staj süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları gösteren bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Türkiye- Yunanistan- Bulgaristan Staj Süreçleri

Ülkeler	Staj Başlangıcı	Staj Yapısı ve Saatleri	Rehberlik	Öğretmenlik Rolü
Türkiye	6. Dönem veya 7. Dönem	Haftada 1 gün; Okul Deneyimi ve Uygulama dersleri	Öğretmen + Öğretim Görevlisi	Haftada 1 gün öğretmen eşliğinde ders anlatımı
Yunanistan	5. Dönem	Laboratuvar Modeli: A, B ve C aşamaları	Öğretmen + Öğretim Görevlisi	Son 2 hafta kesintisiz sınıf sorumluluğu
Bulgaristan	Lisans sürecine yayılmış kademeli staj	Kademeli (150 Saat): Gözlem (30s), Hazırlık (45s), Staj (75s).	Öğretmen + Öğretim Görevlisi	75 saat bağımsız staj

Türkiye'de staj durumu fakültelere göre değişiklik göstererek 6. veya 7. dönemden başlamaktadır. Yunanistan'da bu süreç 5.dönemde başlamaktadır. Bulgaristan'da ise staj lisans sürecine kademeli olarak yayılmaktadır. Üç ülkede de staj yapan öğretmen adayları staj süreci boyunca öğretmen ve öğretim görevlisi rehberliğinde süreci tamamlamaktadır.

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da öğretmenlik programlarından mezun olma koşulları arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Türkiye ve Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının mezuniyet koşulları açısından benzerlik ve farklılıkları gösteren bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Türkiye- Yunanistan- Bulgaristan Mezuniyet Koşulları

Ülkeler	Akademik Baraj	Staj	Bitirme Sınavı	Mesleki Sertifika
Türkiye	GNO 2.00 / 4.00 sınırı ve 240 AKTS tamamlama zorunluluğu.	Öğretmenlik Uygulaması derslerinde devam zorunluluğu	Üniversite içi vize ve final sınavları	Üniversite diploması öğretmenlik yetkisi verir.
Yunanistan	240 AKTS Kredi Şartı	Lisansın parçası olan staj sürecini tamamlama.	Üniversite içi vize ve final sınavları	Pedagojik ve Öğretim Yeterliliği Sertifikası
Bulgaristan	Müfredattaki tüm teorik ve uygulamalı dersleri bitirme. 240 AKTS Kredi Şartı	3 Aşamalı Staj (150 Saat)	İki Aşamalı Devlet Sınavı: Teorik sınav, komisyon önünde pratik ders anlatımı.	Öğretmenlik Yeterlilik Sertifikası

Yukarıda verilen tablo Türkiye Yunanistan ve Bulgaristan'da öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmak için karşılamaları gereken gereksinimlere yer verilmiştir. Ülkelerin benzerlik ve farklılıkları akademik baraj, staj, bitirme sınavı ve mesleki sertifika başlıkları altında incelenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'da 2025- 2026 öğretim yılında uygulanan öğretmen yetiştirme programları "Üniversite kabul koşulları, eğitim süreçleri, öğretmenlik branşları ve zorunlu dersler, staj süreçleri ve mezuniyet koşulları" başlıkları altında tablolaştırılarak karşılaştırmalı olarak

incelenmiştir. Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan ülkelerinin öğretmen yetiştirme programları boyutu ilgili başlıklar doğrultusunda karşılaştırılmıştır ve incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, coğrafi olarak birbirine komşu olan Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın yükseköğretime geçiş politikalarında ayrıştığını göstermektedir. Sınavların kronolojik geçmişine bakıldığında, Yunanistan Panhellenic sınavını 1964 yılından beri köklü ve istikrarlı bir gelenek olarak sürdürmektedir (Papamentzelopoulos, Laina, Papageorgiou, Vassiloudis, & Gkotzos, 2025). Türkiye, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda sınav sistemlerini daha sık güncellemektedir. TYT, AYT ve YDT sınavları 2017-2018 eğitim yılından itibaren kullanılmakta olan sınav sistemleridir (Sarıca, 2018). Bulgaristan'da ise sınav sistemi diğer iki ülkeye göre farklılaşmaktadır. Ülkenin 2007 yılında Avrupa Birliği'ne katılmasıyla birlikte üniversiteler kendi sınavlarını uygulamaya başlamıştır. Bu durum eğitimde kurumsal özerkliği ön plana çıkaran bir yaklaşımdır.

Öğrenci kabul kriterleri ve başarı barajları üç ülkenin farklılıklarını ortaya koymaktadır. Türkiye'de yükseköğretime yönelik talebin yüksek olması, sistemin seçici olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde kaliteyi korumak adına ilk 300.000 başarı sırası barajı uygulanmaktadır (ÖSYM, 2026). Yunanistan ve Bulgaristan'da merkezi sıralama barajına ihtiyaç duyulmaması, ilgili ülkelerdeki kontenjan ve talep dengesinin Türkiye'ye kıyasla daha esnek bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin uzlaştığı ortak bir konu da mevcuttur. Yabancı uyruklu öğrencilerden dil yeterlilik belgesi veya sınavı talep edilmektedir (Zelenicka, Pavlova, Csalova, & Burcl, 2023). İlgili talep yabancı öğretmen adaylarının uyum sürecinin kolaylaştırılması açısından ortak bir çaba olarak gözlemlenmektedir (Anastasiadou & Tiliakou, 2014).

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın öğretmen yetiştirme programları eğitim süreçleri açısından incelendiğinde, benzerlikler ve farklılıklar oldukça belirgindir. Sürecin en temel ortak noktası, her üç ülkede de lisans düzeyindeki öğretmenlik eğitiminin standart olarak 4 yıl olması ve akademik kredi sisteminde 240 AKTS şartının aranmasıdır. Üç ülkenin de "Eşzamanlı" ve "Ardışık" modelleri birlikte kullandığı görülmektedir (Commission, The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies, 2020). Eşzamanlı eğitimde pedagojik formasyon dersleri lisans eğitimi sürecinde alan dersleriyle birlikte verilirken ardışık modelde önce alan eğitimi tamamlanmaktadır (Kayır

& Korkmaz, 2025). İlgili eğitim sonunda pedagojik formasyon eğitimi alınmaktadır. Modelde eğitimin eş zamanlı olarak verildiği "Eğitim Fakülteleri" nin yanı sıra eğitimin ardışık olarak verildiği "Fen- Edebiyat Fakülteleri, Pedagoji Enstitüleri, Yüksekokullar ve Teknoloji ve Ekonomi Bölümleri" de bulunmaktadır. Öğretmen unvanı almak için Türkiye'de diploma ve Yunanistan'da Ptychio diploması yeterli iken Bulgaristan da sınav komisyonu önünde sözlü savunma istenmektedir ve pratik sınav yapılmaktadır (Kalamatianou, 2008).

Ülkelerin staj aşamalarına yaklaşımları belirgin şekilde ayrışmaktadır. Türkiye'de staj süreci genellikle lisansın son yılında başlarken; Yunanistan'da süreç 5. dönemde başlamaktadır. Yunanistan'da "Laboratuvar Modeli" uygulanmaktadır (Commission, National Education Systems: Greece: Initial Teacher Education for Primary and Secondary Education, 2023). Bulgaristan ise stajı geniş zamana yayan ülke olarak dikkat çekmektedir. Bulgaristan'da staj; 30 saatlik gözlem, 45 saatlik devam eden staj ve 75 saatlik mezuniyet stajı olmak üzere toplamda 150 saatlik bir staja uygulanmaktadır (Bulgaria, Ordinance on State Requirements for Acquiring the Professional Qualification of Teacher, 2016). Üç ülkede de adaylar, süreç boyunca öğretim görevlilerinin denetimi altında bulunmaktadır.

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın öğretmen yetiştirme programları bünyesinde yer alan branş yapılanmaları ve zorunlu ders içerikleri incelendiğinde, ülkelerin eğitim programlarında farklı yaklaşımlar uygulandığı anlaşılmaktadır. Branş sayılarının ve kapsamlarının ülkeden ülkeye değiştiği gözlemlenirken Türkiye 24 farklı öğretmenlik programıyla en fazla programa sahip olan ülke konumundadır. Türkiye'deki sistemde her uzmanlık alanı için ayrı lisans programı mevcut olup, ayrıca farklı fakültelerden mezun olan kişilere de pedagojik formasyon eğitimi aracılığıyla kendi alanlarında öğretmenlik yapma hakkı tanınmaktadır. Türkiye'de her branş için farklı bölüm bulunmaktadır ve farklı lisans programlarından mezun olan kişiler formasyon aldıktan sonra yeterliliğini karşıladığı bölümler üzerinden öğretmenlik mesleği yapabilmektedir. Yunanistan'da ise branş sayıları Türkiye'ye göre oldukça azdır. Yunanistan'da öğretmen adayları branşlarını tamamladıktan sonra branşlarına bağlı ilgili öğretmenlik bölümleri için hizmet içi eğitim almaktadır. Farklı bölümlerden mezun olan kişiler ise gerekli dersleri formasyon şeklinde alarak branş üzerinden öğretmenlik yapabilmektedir (Commission, National Education Systems: Greece: Initial Teacher Education for Primary and Secondary Education, 2023). Bulgaristan'da ise branş yapılanması 8 temel pedagoji alan üzerinden şekillenmektedir. Lisans eğitimini tamamlayan adaylar mezuniyet aşamasında teorik bir sınav ve komisyon önünde pratik ders anlatımından oluşan iki aşama-

lı Devlet Sınavı uygulanmaktadır. Sınavı başarı ile tamamlayan adaylar "Öğretmenlik Yeterlilik Sertifikası" almaya hak kazanmaktadır (Bulgaria, Ordinance on the state requirements for the acquisition of higher education at the educational and qualification degree of "Bachelor", "Master" and "Specialist" State Gazette No. 44/2004., 2004).

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan'ın öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini kazanması adına uygulanan "öğretmenlik uygulaması" ve staj süreçleri bakımından karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır. 2025-2026 eğitim dönemine ait veriler, her üç ülkede staj yapan öğrencilerin öğretim görevlilerinin denetimi altında stajlarını gerçekleştirdiğini, ancak sürecin kurgulanış biçiminde ülkelerin ayrıştıklarını ortaya koymaktadır.

Türkiye'de staj haftada bir gün olmak üzere iki farklı dönemde yapılmaktadır. İlk dönem öğretmen adaylarına "okul deneyimi" kazandırılırken ikinci dönem "uygulama dersleri" yapılmaktadır. Sınıf öğretmenliğinde staj üç dönem sürmektedir. Normal sürece ek olarak bir dönem daha uygulama dersleri yapılmaktadır (Uygun, Ergen, & Öztürk, 2011). Yunanistan'da A, B ve C aşamalarına sahip olan "Laboratuvar Modeli" kullanılmaktadır. A aşamasında teorik dersler verilirken adaylardan gözlem yapmaları da beklenmektedir. B aşamasında öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. C aşamasında ise 2 hafta boyunca bir sınıf öğrencisinin çalışmalarından sorumlu olarak mesleğin temposuna alışmaları beklenmektedir (Chotza, 2025). Bulgaristan'da öncelikle, 30 saatlik Yükseköğretim kurumlarından görevlendirilen bir öğretim görevlisinin gözetimi altında, yürütülen derslerin incelenmesi amaçlı staj yapılmaktadır (PSED, 2023). Sonrasında 45 saatlik stajda ise aday dersleri ve sınıfları ziyaret ederek devam etmektedir. Son olarak 75 saatlik stajda ise organizasyonu yapılarak öğretmen adayı derslere dahil edilmektedir ve ders vermesi sağlanmaktadır (Yavuzkurt & Kıral, 2019).

Türkiye'de mezun olabilmek için 4'lük ortalama sisteminden en az 2.00 ortalamaya sahip olmak ve 240 AKTS değerinde dersten başarılı olmak gerekmektedir (Arslan, 2023). Yunanistan'da ortalama şartı olmadan 240 AKTS değerinde dersi başarılı şekilde bitirmiş olmak gerekmektedir (Affairs, 2007). Bulgaristan'da ise 240 AKTS gerekliliği devam ederken müfredattaki tüm dersleri bitirme şartı da beklenmektedir (Bulgaria, Ordinance on the state requirements for the acquisition of higher education at the educational and qualification degree of "Bachelor", "Master" and "Specialist" State Gazette No. 44/2004., 2004). Öğretmen adayları dersleri başarı ile tamamlamak adına farklı

sınavlara tabi tutulmaktadır. Türkiye'de ve Yunanistan'da üniversite içi vize ve final sınavları yapılırken Bulgaristan'da teorik ve komisyon önünde pratik ders anlatımı olmak üzere iki farklı aşamaya sahip olan bir sınav yapılmaktadır. Üç ülkede de mezun olabilmek adına staj yükümlülüklerinin tamamlanması beklenmektedir. Koşulların sağlanması ile birlikte mesleki sertifikalar öğretmen adaylarına verilmektedir. Türkiye'de üniversite diploması, Yunanistan'da Pedagojik ve Öğretim Yeterliliği Sertifikası, Bulgaristan'da ise Öğretmenlik Yeterlilik Sertifikası öğretmen adaylarına verilen sertifikalardır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2008). Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Prgram Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Affairs, H. M. (2007). Ministerial Decision No. Φ. 5/89656/β3: Application of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Government Gazette of the Hellenic Republic.

Akman, Y. (2019). Eğitim Fakültelerinin Misyonları Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 39-56.

Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi* , s. 62-82.

Anastasiadou, S., & Tiliakou, C. (2014). Classical Item Analysis of the Greek State Certificate of English Language Proficiency "A" Level Exam . *The International Journal of Literacies*, s. 39-54.

Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya'nın Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Erciyes Akademi*, s. 1364-1390.

Avalos, B. (2011). years, Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten. *Teaching and Teacher Education*, s. 10-20.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 1-11.

Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 35-42.

Bulgaria, M. o. (2004). Ordinance on the state requirements for the acquisition of higher education at the educational and qualification degree of "Bachelor", "Master" and "Specialist" State Gazette No. 44/2004. Ministry of Education and Science of Bulgaria.

Bulgaria, M. o. (2016). *Ordinance on State Requirements for Acquiring the Professional Qualification of Teacher.* State Gazette.

Chotza, S. K. (2025). Türkiye ve Yunanistan'ın Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Commission, E. (2020). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.* Publications Office of the European Union.

Commission, E. (2023). *National Education Systems: Greece: Initial Teacher Education for Primary and Secondary Education.* Eurydice Network.

Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, s. 64-72.

Ekinci, Ö., & Aybek, B. (tarih yok). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesİ. *İlköğretim Online*, s. 3-14.

Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, s. 271-283.

Kalamatianou, A. (2008). Technical Higher Education in Greece. *European Journal of Education*, s. 271-279.

Kayır, G., & Korkmaz, H. (2025). Öğretmen Yetiştirme Modellerinde Küresel Perspektifler: Temel Yaklaşımlar, Yapılar ve Eğilimler Üzerine Bir İnceleme. *12th INTERNATIONAL EDUCATION AND INNOVATIVE SCIENCES CONGRESS*, (s. 430-442). Ankara.

Kodiyatar, N. (2025). The Role Of. N. Kodiyatar içinde, *Nurturing Minds: The Educator's Essential Toolkit* (s. 1-188).

Korthagen, F. A. (2010). How Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching* , s. 407-423.

McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, s. 378-386.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun".* Resmi Gazete, 14574.

MEB. (2022). *Dünyada ve Türkiyedeki Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması.*

Milli Eğitim Bakanlığı, T. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu.* Resmi Gazete.

ÖSYM. (2026). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. ÖSYM.

Papamentzelopoulos, K., Laina, M., Papageorgiou, M., Vassiloudis, I., & Gkotzos, D. (2025). Access and Admission to Higher Education: The Greek Case within a European Context. *National Exams Organization*, s. 7-55.

PSED. (2023). *Indicative Program for Students that First Enrolled From the Academic Year 2023-24 Onwards*. Department of Education Sciences in Early Childhood: https://www.psed.duth.gr/en/indicative-program-for-students-that-first-enrolled-from-the-academic-year-2023-24-onwards/ adresinden alındı

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, s. 475-514.

Sarıca, R. (2018). 2017-2018 Eğitim- Öğretim Yılında Değiştirilen Üniversite Giriş Sınav Sisteminin Ortaöğretim 12.Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergis*, s. 822-846.

Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, s. 167-175.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, s. 783-805.

Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). ürkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, s. 390-405.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik . *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, s. 1-9.

Yavuzkurt, T., & Kıral, B. (2019). Kanada, Bulgaristan ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 667-684.

Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, s. 421-442.

Yu, R., & Singh, K. (2015). Teacher Support, Instructional Practices, Student Motivation, and Mathematics Achievement in High School. *Rongrong Yu;Kusum Singh*, s. 81-94.

Zelenicka, E., Pavlova, R., Csalova, O., & Burcl, P. (2023). Language Testing and Certification in an International Context. *Integration of Education*, s. 155-170.

6. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERDE SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
semih.cayak@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Esma OLGUN
Yüksek Lisans Öğrencisi,
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sibel ALKAN ÇAKMAK
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
https://orcid.org/0009-0008-7948-7953

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği bireyin sürekli olarak öğrenciler, veliler, meslektaşları ve okul yöneticileriyle etkileşim hâlinde olduğu toplumsal görünürlüğü yüksek mesleklerden biridir. Öğretmenler yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; aynı zamanda davranışları, iletişim biçimleri ve kişisel özellikleriyle öğrencilerine rol model olan eğitim profesyonelleridir. Bu nedenle öğretmenlerin dış görünüşlerine yönelik algıları ve bu algıların mesleki yaşamlarına yansımaları, eğitim ortamlarının niteliği açısından önem taşımaktadır (Bourke, Lidstone, & Ryan, 2015; Çelikten, 2005; Karataş, 2020;)

Sosyal görünüş kaygısı, öğretmenlerin sınıf içindeki iletişimlerini, meslektaşlarıyla kurdukları ilişkileri, mesleki özgüvenlerini ve okul iklimine katılımlarını etkileyebilmektedir. Fiziksel görünüm nedeniyle olumsuz değerlendirileceğini düşünen öğretmenlerin, kendilerini ifade etme biçimlerinde, sosyal

etkileşimlerinde ve mesleki performanslarında farklılaşmalar görülebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde sosyal görünüş kaygısına ilişkin farklı örneklem grupları üzerinde çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını okul ortamındaki mesleki deneyimleri bağlamında ele alan nitel araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını hangi durumlarda yaşadıkları, bu kaygının sınıf içi süreçlere, öğrenci-veli ilişkilerine, meslektaş ve yönetici ilişkilerine nasıl yansıdığı ve bu durumla nasıl baş ettiklerinin ortaya konulması hem alan yazına katkı sağlaması hem de uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

ALAN YAZIN

Öğretmenlik Mesleği

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal temelleri, ilk kez 24 Haziran 1973 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (Resmî Gazete, 1973). Söz konusu yasanın 43. maddesinde öğretmenlik, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmakta; öğretmenlerin bu görevleri Türk Millî Eğitim Sistemi'nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kanunda ayrıca öğretmenliğe hazırlığın genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon olmak üzere üç temel boyutta ele alındığı, bu yeterliklerin yükseköğretim düzeyinde yapılandırıldığı ve öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu yasal düzenleme öğretmenlik mesleğinin yalnızca bir iş değil, aynı zamanda uzmanlık gerektiren toplumsal bir misyon olduğunu ortaya koymaktadır.

Çakır ve Kılıç (2021), nitelikli bir eğitimin temelini oluşturan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin yalnızca bilişsel alanla sınırlı olmadığını; duyuşsal yeterlik, etkili iletişim, liderlik niteliği ve etik duyarlılık gibi çok boyutlu özellikleri de içermesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılara göre öğretmenlik mesleği, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim süreçleri üzerinde de etkili olan çok yönlü bir yapıya sahiptir. Rogers (1979), etkili bir öğretmenin taşıması gereken nitelikleri sıralarken; "kendisi olma", "ödül verme", "öğrenciyi olduğu gibi kabul etme", "güven verme" ve "empatik anlayış geliştirme" gibi duyuşsal özelliklere vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen-öğrenci ilişkisinin yalnızca akademik

başarıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda insani ve duygusal boyutları da içerdiğini göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık bilgisi ile pedagojik yeterliklerin bütünleşik biçimde kullanılmasını gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Shulman, 1987). Başarılı öğretmenler, öğrettikleri disiplin içerisindeki kavramlar arasındaki ilişkileri bilir ve öğrenme sürecini bu doğrultuda yapılandırır (Danielson, 2013). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, sürekli öğrenmeyi temel alan bir gelişim sürecini gerekli kılmaktadır (Avalos, 2011). Öğrenci öğrenmesi üzerindeki en güçlü etkilerden biri, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini değerlendirerek sürekli geliştirmeleridir (Hattie, 2012).

Öğretmen, bilgi içeriğini ve okulu temsil eden, yöneticiler, meslektaşlar, veliler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimle eğitim sürecini etkileyen temel aktördür (Stronge, 2018). Okulların etkililiğinin değerlendirilmesinde öğretmenler merkezi bir öneme sahiptir ve eğitim politikalarına ilişkin tartışmalar büyük ölçüde öğretmenlerin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hanushek ve Rivkin, 2006). Öğretmenlik; sürekli karar verme, değişen koşullara uyum sağlama ve çok yönlü sorumluluklar üstlenmeyi gerektiren karmaşık bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Fuller ve Bown, 1975).

Kaygı

Kaygı kavramı psikoloji literatüründe ilk kez Freud tarafından sistematik biçimde ele alınmış ve egonun temel işlevlerinden biri olarak açıklanmıştır (Freud, 1959). Freud'a göre kaygı, bireyin tehdit olarak algıladığı durumlara karşı egonun geliştirdiği bir uyarı mekanizmasıdır. Psikanalitik kurama göre kaygının temelinde, bireyin bilinç dışına ittiği ve doğrudan ifade edemediği dürtüler bulunmaktadır. Freud, bastırılan bu dürtülerin oluşturduğu psikolojik gerilimin zamanla kaygıya dönüştüğünü ileri sürmüş; bireyin tehlikeli olarak değerlendirdiği zihinsel içerikleri bilinç dışına iterek baskı altında tuttuğunu ifade etmiştir. Spielberger'in (1966) aktardığı üzere, libidonun etkisiyle ortaya çıkan ve normal yollarla dışa vurulamayan psikolojik enerjinin kaygıya dönüşmesi, kaygının yalnızca çevresel koşullarla değil, aynı zamanda bilinç dışı süreçlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Spielberger, 1966). Benzer şekilde Öztürk (1981), kaygıyı bilinç dışı çatışmaların sonucu olarak ortaya çıkan ve bireyin kaynağını tam olarak açıklayamadığı içsel bir tehlikeye karşı geliştirdiği psikolojik tepki olarak tanımlamaktadır.

Psikanalitik yaklaşımın yanı sıra bilişsel kuramlar da kaygıyı bireyin tehdit algısı üzerinden açıklamaktadır. Beck vd. (1985) göre kaygı, bireyin algıladığı ya da olası gördüğü bir tehdide karşı verdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir. Bu bakış açısı, kaygının nesnel tehlikeden çok bireyin olayları nasıl yorumladığı ve değerlendirdiği ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda kaygının yalnızca duygusal bir yaşantı olmadığı, bilişsel değerlendirmelerle şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Nitekim Rapee ve Heimberg (1997), kaygının bilişsel, davranışsal ve fizyolojik bileşenlerden oluştuğunu belirtmekte; bireyin düşünce süreçleri, davranış örüntüleri ve bedensel tepkilerinin kaygının ortaya çıkışı ve sürdürülmesinde birlikte rol oynadığını ifade etmektedir.

Varoluşçu yaklaşım ise kaygıyı bireyin yaşamını ve değerlerini tehdit eden durumlarla ilişkilendirmektedir. Moneva, Geñorga ve Solon'a (2020) göre insanlar, kendi varoluşlarının ya da varoluşlarıyla bağlantılı önemli değerlerin zarar görebileceğinin farkına vardıklarında kaygı yaşamaktadır. Bu görüş, kaygının yalnızca dışsal tehlikelerden değil, bireyin yaşamına anlam yüklediği değerlerin tehdit altında olduğunu hissetmesinden de kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Kaygının önemli boyutlarından biri de sürekli kaygıdır. Spielberger'e (1966) göre sürekli kaygı, bireyin belirli bir durumla sınırlı olmaksızın kendisini sürekli gergin, huzursuz ve tedirgin hissetme eğilimini ifade etmektedir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, çevrede açık bir tehdit bulunmasa bile olayları daha kolay tehdit edici veya stres verici olarak değerlendirebilmekte, bu nedenle diğer bireylere göre daha sık kaygı yaşayabilmektedirler (Spielberger, 1966). Bu durum, bireyin yaşam kalitesini, sosyal ilişkilerini ve psikolojik uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Spielberger (1972), kaygıyı durumluk (state) kaygı ve sürekli (trait) kaygı olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bu modele göre durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit edici ya da tehlikeli olarak değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan, geçici ve duruma bağlı bir duygusal tepkiyi ifade etmektedir.

Güncel çalışmalar da kaygının belirsizlikle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şahin (2019), kaygının somut bir tehlike bulunmasa dahi ortaya çıkabilen huzursuzluk ve tedirginlik durumu olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre korku ile kaygı arasındaki temel fark, korkunun mevcut ve somut bir tehdide yönelik olması, kaygının ise geleceğe ilişkin belirsizliklerden beslenmesidir. Ayrıca kaygının bireyin geçmiş yaşantılarıyla şekillenen öznel bir tepki olduğu ve çevresel koşullardan etkilendiği ifade edilmektedir (Şahin, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde kaygı; bireyin tehdit algısı, bilinç dışı süreçleri, bilişsel değerlendirmeleri, fizyolojik tepkileri ve geçmiş yaşantılarının etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok boyutlu bir psikolojik yapı olarak ele alınmaktadır. Belirli bir düzeye kadar bireyin çevresel tehditlere uyum sağlamasına katkı sağlayan işlevsel bir özellik taşısa da yoğunluğu ve sürekliliği arttığında bireyin psikolojik iyi oluşunu, sosyal ilişkilerini ve günlük yaşamını olumsuz etkileyebilen önemli bir ruhsal durum hâline gelmektedir.

Beden İmajı (Beden Algısı)

Cash (1989), beden imajını bireyin kendi bedeniyle ilgili duygu, düşünce ve algılarının bütünü olarak tanımlamakta ve bu yapının bireyin benlik algısının önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Beden imajı, bireyin fiziksel görünümüne ilişkin öznel değerlendirmelerini içermekte olup kişinin kendisini nasıl gördüğünü ve bedenine ilişkin memnuniyet düzeyini yansıtmaktadır. Bu yönüyle beden imajı yalnızca fiziksel görünüşe ilişkin bir değerlendirme değil, aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerini ve kendilik algısını etkileyen psikolojik bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Bergeron'a (2007) göre olumsuz beden imajı, bireyin kendisini başkalarına kıyasla daha az çekici görmesi, bedeninden rahatsızlık duyması ve fiziksel özelliklerine ilişkin olumsuz değerlendirmelerde bulunmasıyla ilişkilidir. Buna karşılık olumlu beden imajı, bireyin bedenini kabul etmesi ve fiziksel görünümüne yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesi olarak değerlendirilmektedir. Cash (2004), olumlu beden imajına sahip bireylerin fiziksel görünümlerini kişilik ve değerlerinin temel belirleyicisi olarak görmediklerini, bu nedenle kilo, beslenme ve dış görünüşe ilişkin konulara aşırı düzeyde odaklanmadıklarını belirtmektedir. Araştırmacı ayrıca olumlu beden imajının bireyin psikolojik iyi oluşuyla yakından ilişkili olduğunu ve bireyin kendisini daha olumlu değerlendirmesine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Sosyal anksiyetenin bir çeşidi olarak belirtilen sosyal görünüş kaygısı, insanların fiziksel görünüşlerinin, diğer insanlar tarafından değerlendirilirken yaşadıkları kaygı ve gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Hart vd., 1989). Ancak bu kaygılar bireyin yalnızca vücut biçiminden kaynaklanan kaygılar değildir. Yani boyunun uzunluğu, kilosu, yüzünün şekli gibi nedenlerle yaşanan kaygıları da kapsayan daha genel ve bütüncül bir kaygıdır (Hart vd., 2008). Görünüş kaygısı bireyin bedenini nasıl algıladığı yani beden imajı algısı ile doğrudan ilişkilidir (Cash ve Fleming, 2002).

İnsanların vücutlarından hoşnut olma isteği, onları kendileri için uygun ve doğru olan vücut şekli ve ölçülerine ulaşma çabası içine sokmaktadır. Kişinin kendi vücudundan hoşnut olma düzeyi, beden imgesinden hoşnut olma olarak adlandırılır (Gökdoğan, 1988). Fiziksel görünümünden hoşnut olmayan kişiler bazen farklı metodlar kullanarak yenilenme yoluna giderler. Bu yenilenme çabası farklı stillerde kıyafet giymekten, estetik ameliyat olmaya kadar uç noktalara varabilir. Kendini yeni ve çekici bir fiziki görünüme ulaştırmak için kullanılan metodlar içinde fiziksel aktiviteye katılmak belki de en çok kullanılanlarındandır (Grogan, 2016).

Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal ortamlarda yanlış bir davranış sergileyerek olumsuz bir duruma düşeceği ve bunun sonucunda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği beklentisinden kaynaklanan rahatsızlık ve gerginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Gümüş, 2006). Bu kaygının temelinde, bireyin başkaları üzerinde olumlu bir izlenim bırakma isteği yer almakta olup (Dilbaz, 1997), bireyin başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerine aşırı önem vermesi sosyal kaygıyı diğer kaygı bozukluklarından ayıran temel özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Morrison ve Heimberg (2013) sosyal kaygıyı, sosyal durumlarda başkaları tarafından değerlendirilme korkusuyla karakterize edilen yaygın bir insan deneyimi olarak tanımlarken, bu durumun klinik düzeydeki görünümü olan sosyal kaygı bozukluğunun temel özelliğinin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu olduğunu belirtmektedir (Hofmann, Anu Asnaani ve Hinton, 2010). Sosyal kaygı yaşayan bireyler korkularının yaygınlığı ve şiddeti bakımından heterojen bir yapı sergilemekte (Turk, Heimberg ve Magee, 2008); sosyal kaygı bozukluğu ise önemli düzeyde işlev kaybı, yaşam kalitesinde azalma ve psikososyal sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Alonso vd., 2004). Bununla birlikte sosyal kaygı bozukluğunun belirleyici özelliği, bireyin tanımadığı kişilerle karşılaştığında ya da başkaları tarafından gözlemlenme olasılığı bulunan sosyal veya performans gerektiren durumlarda yoğun ve sürekli bir korku yaşamasıdır (Lecrubier vd., 2000).

Davranış bilimleri alanında sosyal kaygıyı ve bunun klinik görünümü olan sosyal kaygı bozukluğunu açıklamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir (Leary ve Kowalski, 1995). Sosyal kaygıya ilişkin kavramsallaştırmaların önemli bir bölümü, bireyin kaygı yaşamasına neden olan mekanizmala-

rı biyolojik, bilişsel ve kişilerarası süreçler çerçevesinde ele almaktadır (Leary ve Kowalski, 1995). Biyolojik yaklaşımlar, sosyal kaygının ortaya çıkışını mizaç özellikleri, psikofizyolojik süreçler ve evrimsel etmenlerle açıklamakta; bireyin doğuştan getirdiği bazı özelliklerin sosyal kaygı yaşama eğilimini etkileyebileceğini ileri sürmektedir (Leary ve Kowalski, 1995). Buna karşılık bilişsel yaklaşımlar, bireyin kendisi ve sosyal çevresi hakkında geliştirdiği düşünce kalıplarına odaklanmaktadır (Lucock ve Salkovskis, 1988). Bu yaklaşıma göre bireyin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirileceğine ilişkin beklentileri ve kendisine yönelik olumsuz düşünceleri sosyal kaygının gelişiminde etkili olmaktadır (Lucock ve Salkovskis, 1988). Benzer biçimde, bazı araştırmacılar sosyal kaygıyı bilişsel açıdan ele alarak bireyin kendisine yönelik olumsuz değerlendirmeleri ile gerçekçi olmayan yüksek kişisel standartlarının sosyal kaygıya zemin hazırladığını ileri sürmektedir (Burgio, Glass ve Merluzzi, 1981). Bireyin kendisini yetersiz görmesi ve sosyal ortamlarda olumsuz biçimde değerlendirileceğine yönelik beklentiler geliştirmesi de sosyal kaygının bilişsel temelini oluşturmaktadır (Pozo vd., 1991). Kişilerarası yaklaşımlar ise sosyal kaygıyı bireyin diğer insanlarla kurduğu etkileşimler bağlamında açıklamakta; sosyal etkileşim sırasında ortaya çıkan değerlendirilme, kabul görme ve olumlu izlenim bırakma süreçlerinin sosyal kaygının anlaşılmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Schlenker ve Leary, 1982).

Sosyal kaygıyı açıklayan en etkili kuramsal yaklaşımlardan biri öz-sunum kuramıdır. Leary ve Kowalski'ye (1995) göre bireyler başkaları üzerinde arzu ettikleri izlenimi bırakmak istemekte; ancak bunu başarıyla gerçekleştirecekleri konusunda kuşku duyduklarında sosyal kaygı yaşamaktadırlar. Goffman (1959), bireylerin sosyal ortamlarda oluşturdukları izlenimlerin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiklerini ve kendilerine nasıl davranıldığını belirlediğini ifade etmektedir. Bu nedenle bireylerin sosyal etkileşimlerde olumlu izlenimler oluşturma ve olumsuz izlenimlerden kaçınma yönünde güçlü bir motivasyona sahip olmaları beklenen bir durumdur (Schlenker, 1980). Leary ve Kowalski (1995), öz-sunum kuramının yalnızca sosyal kaygıya neden olan kişilerarası durumları açıklamakla kalmadığını, aynı zamanda bireyler arasında gözlenen sosyal kaygı düzeyi farklılıklarının anlaşılmasına da katkı sağladığını belirtmektedir. Araştırmacılara göre başkaları üzerinde olumlu bir izlenim bırakmaya yönelik yüksek beklentiye sahip olunması ya da bunu başarabileceklerine ilişkin düşük güven algısı, sosyal kaygının artmasına neden olan önemli kişisel ve durumsal etkenler arasında yer almaktadır (Leary ve Kowalski, 1995). Bu yönüyle sosyal kaygının yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda sosyal bağlamdan da etkilendiği görülmektedir (Schlenker ve Leary, 1982).

Kuramsal açıklamalar, sosyal becerilerin sosyal kaygının oluşumu ve sürdürülmesindeki önemini de ortaya koymaktadır. Sosyal beceri eksikliklerinin bireyleri sosyal kaygıya daha yatkın hâle getirdiği ve sosyal beceri eğitiminin sosyal kaygı düzeyini azalttığı yönündeki bulgular bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir (Curran, 1977). Benzer şekilde, kişilerarası becerileri sınırlı olan bireylerin başkaları üzerinde istedikleri izlenimi bırakabileceklerine yönelik kuşku yaşamalarının sosyal kaygıyı artırdığı ifade edilmektedir (Segrin, 1996). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sosyal kaygının biyolojik eğilimler, bilişsel değerlendirmeler, kişilerarası yeterlikler ve sosyal çevreyle kurulan etkileşimlerin ortak etkisiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal Görünüş Kaygısı

Sosyal görünüş kaygısı, bireyin fiziksel özelliklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirileceğine ilişkin duyduğu endişe ve gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Cash, 2000; Hart vd., 2008; Leary ve Kowalski, 1995). Bu kaygı, bireyin fiziksel görünümünün sosyal kabul ve kişilerarası ilişkiler açısından önemli olduğuna inanmasıyla ortaya çıkmakta ve sosyal ortamlardaki davranışlarını etkileyebilmektedir. Atak'a (2010) göre sosyal görünüş kaygısı, bireyin kendisini değerlendirme ve anlamlandırma sürecinde fiziksel görünümüne daha fazla önem vermesine ve dış görünümünü benlik algısının merkezine yerleştirmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle sosyal görünüş kaygısının anlaşılmasında benlik kavramı önemli bir kuramsal temel oluşturmaktadır. Diğer taraftan sosyal görünüş kaygısı, kendini gizleme ve yalnızlık, yaşam kalitesinin göstergeleri olarak ele alınabilir (Dogan ve Çolak, 2016). Zira, Bacanlı (2002)'da bireyin kendisine ilişkin algılarının benlik kavramı çerçevesinde değerlendirildiğini ve bu algıların davranışları yönlendiren temel psikolojik yapılardan biri olduğunu belirtmektedir.

Rogers'a (1951) göre benlik, bireyin kendisini nasıl algıladığına, yaşantılarını nasıl anlamlandırdığına ve çevresinden gelen uyaranları nasıl değerlendirdiğine ilişkin öznel ve dinamik bir yapıdır. Rogers (1951), benlik algısının yalnızca bireysel yaşantılarla değil, sosyal çevreden alınan geri bildirimlerle de şekillendiğini ve zaman içerisinde yeniden yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu süreçte birey, kendisini yalnızca kendi değerlendirmelerine göre değil, başkalarının bakış açılarını dikkate alarak da değerlendirmektedir. Öztürk'e (1998) göre fiziksel özellikler, bireyin sosyal çevrede nasıl algılandığını değerlendirmesinde önemli ölçütlerden biridir. Akboy (2000) ise dış görünümün

sosyal kabul ve toplumsal onay ile ilişkilendirilmesinin, bireyin sosyal ortamlarda değerlendirilme kaygısı yaşamasına zemin hazırladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Cash'e (2000) göre görünüm kaygısı, bireyin başkalarının fiziksel görünümünü nasıl değerlendireceğine ilişkin aşırı endişe duymasıdır. Bu yaklaşım, sosyal görünüş kaygısının yalnızca fiziksel görünümle değil, bireyin benlik algısı ve sosyal değerlendirilme süreçleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal görünüş kaygısının ölçülmesine yönelik en yaygın araçlardan biri, Hart ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'dir (Social Appearance Anxiety Scale-SAAS). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan psikometrik analizler sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu, yüksek düzeyde iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirliği gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları, sosyal görünüş kaygısının kişilik özellikleri, olumsuz duygulanım, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal etkileşim kaygısı ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sosyal görünüş kaygısının yalnızca fiziksel görünümle sınırlı olmayan, bireyin sosyal değerlendirilme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir psikolojik yapı olduğunu göstermektedir (Hart vd., 2008).

Son yıllarda yapılan araştırmalar da sosyal görünüş kaygısının farklı psikolojik ve sosyal değişkenlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Papapanou vd. (2023), sosyal görünüş kaygısını beden imajı algısıyla ilişkili ve sosyal medya kullanımıyla şiddetlenebilen, yalnızlık duygularını artırabilen bir sosyal kaygı türü olarak tanımlamaktadır. Liao vd. (2023) ise sosyal fobinin bilişsel modeli çerçevesinde görünüş kaygısının, bireylerin dikkatlerini kendi fiziksel görünümlerine yöneltmeleri ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceklerine ilişkin inançları sonucunda ortaya çıktığını, bu bilişsel süreçlerin sosyal kaygının şiddetini artırdığını belirtmektedir. Gao vd. (2023), görünüm kaygısını beden dismorfik bozukluğunun subklinik bir göstergesi olarak değerlendirirken, Kızılkaya ve Özkaya (2023) sosyal görünüş kaygısını bireylerin fiziksel görünümlerinin başkaları tarafından değerlendirilmesi durumunda yaşadıkları gerginlik ve kaygı hali olarak tanımlamaktadır. Göbel vd. (2023), sosyal görünüş kaygısının özellikle beden imajı ve öz saygı ile güçlü ilişkiler gösterdiğini ve yüksek düzeyde eşlik eden psikolojik sorunlarla birlikte görüldüğünü bildirmektedir. Wang vd. (2025) ise sosyal görünüş kaygısının kişisel psikolojik sorunlar ile sosyal karşılaştırma süreçlerinin etkileşimi sonucunda geliştiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Argon (2014), sosyal görünüş kaygısının bazı bireylerde beden ve görünümle ilgili olumsuz beden

imajının oluşmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sosyal görünüş kaygısının yalnızca fiziksel görünüme ilişkin bir endişe olmayıp benlik algısı, sosyal karşılaştırma, beden imajı, öz saygı ve sosyal değerlendirilme süreçlerinin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir psikolojik yapı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Sosyal Görünüş Kaygısı

Mesleki performansı etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi, farklı meslek gruplarının özelliklerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Özdemir'e (2008) göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretim gerçekleştirmelerinde, öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde ve mesleki görevlerini etkili biçimde yerine getirmelerinde öz-yeterlik inançları önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacı, bireylerin sahip oldukları beceri ve yeteneklere ilişkin kişisel yargılarının mesleki performanslarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları ve değerlendirmeleri, mesleki yaşantılarının önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.

Taşkaya'ya (2012) göre öğretmenlik mesleği, eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve değişen toplumsal beklentiler doğrultusunda farklı bilgi, beceri ve yeterlilikleri gerektiren bir meslek hâline gelmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlarıyla sürekli etkileşim içerisinde bulunmaları, kendilerine ilişkin algılarının sosyal ilişkiler bağlamında daha görünür olmasına neden olabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin fiziksel görünümlerine ilişkin değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere yükledikleri anlamlar, sosyal görünüş kaygısı kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır.

Çınar ve Keskin'e (2015) göre sosyal görünüş kaygısı, bireylerin fiziksel özelliklerinin diğer insanlar tarafından değerlendirilmesine yönelik yaşadıkları kaygı ve duygusal tepkileri ifade etmektedir. Kara (2016) da sosyal görünüş kaygısını bireyin dış görünümüne ilişkin değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan kaygı durumu olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Hart vd.,'ne (2008) göre, sosyal görünüş kaygısını bireyin fiziksel görünümünden dolayı olumsuz değerlendirileceğine yönelik korkusu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda sosyal görünüş kaygısının, bireyin fiziksel görünümüne ilişkin algıları ile sosyal çevreden gelebilecek değerlendirmelere yönelik beklentileri arasında şekillenen bir yapı olduğu görülmektedir (Hart vd., 2008).

İlgili Araştırmalar

Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımı ile sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan biri Alemdağ ve Öncü (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, fiziksel aktiviteye katılım düzeyi arttıkça sosyal görünüş kaygısının azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, fiziksel aktiviteye katılımın bireylerin kendine güvenlerini artırarak sosyal görünüş kaygısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Benzer şekilde, yetişkin bireylerde sosyal görünüş kaygısı ile psikososyal değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan biri Ürün ve Öztürk (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sosyal görünüş kaygısı ile sosyal kaygı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal görünüş kaygısı ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışma bulguları, sosyal görünüş kaygısının yüksek olmasının sosyal kaygının yüksek olması, benlik saygısı ve yaşam doyumunun ise düşük olması ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları örnekleminde yapılan bir diğer araştırmada Yürüten Arslan (2020), sosyal görünüş kaygısı ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ile öz yeterlik inancı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre sosyal görünüş kaygısı arttıkça öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının azaldığı ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca sosyal görünüş kaygısının; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ebeveynlerin öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öz yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sosyal görünüş kaygısının sosyal kaygı ile olan ilişkisini açıklayan kuramsal yaklaşımlar da bu bulguları desteklemektedir. Sosyal kaygı, bireyin başkaları tarafından değerlendirilmeye açık olduğu durumlarda ortaya çıkan ve kişilerarası ilişkileri korumaya yönelik işlevsel bir tepki olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda Leary ve Kowalski (1995) sosyal kaygıyı, bireyin ilişkisel bağlarının

tehlikeye girebileceğine dair bir erken uyarı sistemi olarak tanımlamaktadır. Yazarlara göre bireyler, başkaları üzerinde istedikleri izlenimi oluşturamayacaklarını düşündüklerinde sosyal kaygı yaşamakta; bu durum özellikle ilişkisel değersizleşme olasılığı ile ilişkilendirilmektedir. Sosyal kaygının, bireyin başkaları tarafından kabul edilme düzeyini izleyen bir sosyometre aracılığıyla işlediği ve potansiyel reddedilme durumlarına karşı bireyi önleyici davranışlara yönlendirdiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle sosyal kaygı, her ne kadar rahatsız edici bir yaşantı olsa da bireyin sosyal ilişkilerini sürdürmesine hizmet eden işlevsel bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda gerçekleştirilen güncel araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. İrhan (2023) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerinde yürütülen araştırmada katılımcıların sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu belirlenmiş; ayrıca sosyal görünüş kaygısının iletişim becerisini olumsuz ve anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Benzer biçimde, Argon'un (2014) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırma, sosyal görünüş kaygısının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyarken, öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeye yönelik motivasyonlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal görünüş kaygısının olumsuz motivasyonla düşük düzeyde pozitif, dışsal motivasyonla ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazında da öğretmenlerin sosyal kaygısını etkileyen farklı değişkenler ele alınmaktadır. Guo vd. (2024) araştırmalarında orta yaşlı ortaokul öğretmenlerinde sosyal kaygı belirtilerinin yaygın olduğunu; depresyon, yalnızlık, algılanan sosyal stres ile bağlanma özelliklerinin bu belirtilerin önemli yordayıcıları olduğunu belirlemiştir. Araştırmacılar, sosyal kaygının erken tanılanması ve risk faktörlerine yönelik müdahalelerin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Xie (2023), uzaktan çalışmanın ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sosyal kaygısını artırdığını; buna karşın çevrimiçi sosyal desteğin sosyal kaygıyı azalttığını ve iş yoğunluğunun bu ilişkiyi olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Bunun yanında, Fatima, Qayyum ve Younas (2021), öğretmenlerde mükemmeliyetçi öz sunum eğiliminin sosyal kaygıyı artırdığını belirlemiştir. Araştırmada, kendilerini kusursuz göstermeye çalışan öğretmenlerin sosyal ortamlarda daha fazla kaygı yaşadığı ve bu durumun kişilerarası ilişkilerini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise, Yıldırım, Çırak ve Konan›ın (2011) araştırmasında, kadın öğretmen adaylarının

sosyal kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanırken, sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim türü ve öğrenim görülen bölüm/programa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Spor ve fiziksel aktivitenin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da dikkat çekmektedir. Sevindi'nin (2020) araştırma bulguları, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören ve düzenli spor eğitimi alan öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin, spor eğitimi almayan eğitim fakültesi öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguları destekler nitelikte, Yüceant ve Ünlü'nün (2017) araştırmasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, sosyal görünüş kaygısının cinsiyet ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, buna karşın spor branşı ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan, Sar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile sosyal görünüş kaygısı ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre de sosyal görünüş kaygısı ve bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir. Buna karşın, yaş değişkeni ile bilinçli farkındalık arasında ve katılımcıların sosyal görünüş kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sosyal görünüm kaygısının demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen daha güncel araştırmalar da yaş değişkeninin önemine işaret etmektedir. Bu kapsamda Karademir ve Göksu'nun (2023) gerçekleştirdiği araştırmada, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinin sosyal görünüm kaygısı üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaşlarının, mesleki kıdemlerinin ve eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte sosyal görünüm kaygısı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME

Problem Durumu

Tarih boyunca fiziksel görünüşün insanlar için önemli bir kavram olduğu ve gençlik, güzellik, çekicilik gibi özelliklerin toplumlarca ön planda tutulduğu bilinmekte (Ergür, 1996) ve günümüzde de fiziksel görünüş hayatımızda önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Özellikle gelişen teknoloji ve artan medya araçları sayesinde ideal standart bir görünümün nasıl olması gerektiğinin profili çizilmekte ve kişiler buna özendirilmektedir (Fernández ve Grand Montagne, 2013; Levine, Smolak ve Hayden, 1994). Bu durum, bireylerin bedenlerini olumlu ya da olumsuz biçimde algılamalarına neden olmaktadır. Özellikle olumsuz değerlendirmeler ve yaşantılar, bireyin bedenine yönelik olumsuz bir algı geliştirmesine ve psikolojik iyi oluşunun olumsuz etkilenmesine yol açabilmektedir (Grogan, 2006).

Holland'a (1997) göre bireyler meslek seçimlerinde kişilik özellikleriyle uyumlu meslek alanlarına yönelmektedir. Bu doğrultuda meslek seçiminin bireylerin kişisel özellikleri ve sosyal yaşamdaki rollerinden etkilenebildiği söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, eğitim alanındaki gelişmeler ve değişen toplumsal beklentiler doğrultusunda farklı bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektiren bir meslek hâline gelmiştir (Taşkaya, 2012). Öğretmenler, öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumla sürekli etkileşim hâlinde olmaları nedeniyle sosyal değerlendirmelere daha açık bir konumda bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal görünüş kaygısı, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında deneyimleyebilecekleri psikososyal unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Sosyal görünüş kaygısı kavramına ve alan yazındaki tanımlarına önceki bölümde ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

Kaygı ve sürekli kaygı kavramlarına ilişkin kuramsal çerçeveye önceki bölümde yer verilmiştir. Sosyal kaygı kavramına ilişkin alan yazında farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Bu araştırmada, sosyal kaygının açıklanmasında yaygın olarak başvurulan kaynaklardan biri olan Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından yayımlanan DSM-IV'te yer alan tanıma yer verilmiştir. Bu tanıma göre sosyal kaygı; "Bireyin tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duymasıdır" (American Psychiatric Association, 1994). Sosyal kaygı yaşayan bireyler, yaşadıkları kaygıyı başka insanların anlayacağından ve gülünç duruma düşeceklerinden korkmaktadırlar (Karacan, Şenol ve Şener,

1996). Sosyal görünüş kaygısının kapsamı ve beden imajı kavramıyla ilişkisi alan yazın bölümünde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Cash, Phillips, Santos ve Hrabosky'e (2004) göre olumlu beden imajına sahip bireyler, fiziksel görünüşlerinin kişilik ve değerlerinin temel belirleyicisi olmadığına inanmakta ve dış görünüşlerine ilişkin konulara aşırı düzeyde odaklanmamaktadır. Benzer şekilde Jung ve Lennon (2003), olumlu beden imajının bireyin kendisine yönelik daha olumlu değerlendirmeler geliştirmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bireyin bedeniyle ilgili algıları, benlik saygısının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Jung ve Lee'ye (2006) göre olumlu beden imajı yüksek benlik saygısıyla, olumsuz beden imajı ise düşük benlik saygısıyla ilişkilidir. Cash ve Fleming (2002), beden imajının bireyin sosyal ilişkilerini etkileyebildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Grogan (2016), beden algısının bireyin duygusal durumu ve psikolojik iyi oluşuyla yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Holsen, Kraft ve Roysamb'a (2001) göre ise beden imajı, bireyin sosyal fobi düzeyi üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle sosyal görünüş kaygısı, bireyin bedeni ve dış görünüşüne ilişkin olumsuz değerlendirmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilen önemli bir psikososyal değişken olarak değerlendirilmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem durumu, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını mesleki yaşamlarında nasıl deneyimlediklerinin ve bu deneyimin sosyal ve mesleki etkileşimlerine nasıl yansıdığıdır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumlarında öğretmenler, mesleki rollerini yerine getirirken öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve meslektaşlarıyla sürekli etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkiler ve iletişim süreçleri bakımından yoğun etkileşim gerektiren bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Çakır ve Kılıç, 2021). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca mesleki yeterlilikleriyle değil, kendilerini ifade etme biçimleri ve dış görünüşlerine ilişkin algılarıyla da ilişkilendirilebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kamusal yönünün güçlü olması, dış görünüşe ilişkin algıların ve bu algılara bağlı olarak yaşanan duygusal süreçlerin önem kazanmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal etkileşim ortamlarında dış görünüşlerine ilişkin algıları ve bu algıların öğretmenler üzerindeki yansımaları, eğitim ortamlarının sosyal boyutunu anlamada dikkate değer bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal görünüş kaygısı, bireyin fiziksel görünüşünün başkaları tarafından

değerlendirilmesi sürecinde yaşadığı kaygı ve gerginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Hart, Leary ve Rejeski, 1989). Bu kaygı türü, öğretmenlerin okul ortamındaki sosyal ilişkileri ve mesleki iletişim süreçleri açısından dikkate alınması gereken bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Cash ve Fleming, 2002). Öğretmenlerin mesleklerinin gereği olarak öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlarıyla sürekli etkileşim hâlinde bulunmaları, sosyal görünüşlerine ilişkin algı ve kaygılarının mesleki yaşantılarına yansımasına neden olabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin sosyal etkileşimlerini, mesleki rollerini ve kendilerini ifade etme biçimlerini etkileyebileceği belirtilmektedir (Sabiston vd., 2007). Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul ortamında sosyal görünüş kaygısı yaşadıklarını düşündükleri durumlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının sınıf içi süreçlere ve öğrenci-veli ilişkilerine nasıl yansıdığına ilişkin algı ve deneyimleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının meslektaş ve yönetici ilişkilerine nasıl yansıdığına ilişkin algı ve deneyimleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla baş etme biçimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin görüşlerini nitel bir yaklaşımla ele alması bakımından önem taşımaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal görünüş kaygısının daha çok öğrenci ve öğretmen adayları üzerinde araştırıldığı, görev yapan öğretmenleri merkeze alan nitel çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Alemdağ ve Öncü, 2015; Tekeli, 2017; Yürüten Arslan, 2020). Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin mesleki yaşamları içerisinde sosyal görünüş kaygısını nasıl deneyimlediklerini ve bu durumu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlaması yönüyle alan yazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlerin okul ortamındaki sosyal etkileşimlerine ilişkin farkındalık oluşturması, okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikososyal ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına katkı sunması ve eği-

tim ortamlarının daha destekleyici bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlaması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, ileride yapılacak nicel ve nitel araştırmalar için bir referans niteliği taşıyabilir.

Araştırma Varsayımları

Bu araştırmada;

- Katılımcı öğretmenlerin görüşme sorularına verdileri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır,
- Kullanılan veri toplama aracının öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin görüşlerini ortaya koymada yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2025-2026 eğitim-öğretim yılıyla,
- Katılımcı öğretmenlerin görüşme sürecindeki sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem bilgileri yer almaktadır. Araştırma modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları başlıkları altında detaylı açıklamalar sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerini, bu kaygının ortaya çıkış nedenlerini ve mesleki yaşamlarına yansımalarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal ortamlarında bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı-

sına ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimlere yükledikleri anlamların ayrıntılı biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları ancak çoğu zaman ayrıntılı biçimde anlamlandıramadıkları olgulara ilişkin yaşantılarını incelemeye odaklanmaktadır (Creswell, 2013). Dolayısıyla olgu bilim deseni, bireylerin günlük yaşamlarında deneyimledikleri bir olguya ilişkin ortak yaşantılarının özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Moustakas, 1994; Creswell ve Poth, 2018). Bu desen, belirli bir olguyu deneyimleyen bireylerin söz konusu olguya yükledikleri anlamları anlamaya ve bu deneyimlerin ortak yapısını ortaya koymayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmada sosyal görünüş kaygısı, öğretmenlerin okul ortamında öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve okul yöneticileriyle kurdukları sosyal etkileşimler içerisinde deneyimledikleri psikososyal bir olgu olarak ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını nasıl tanımladıkları, hangi durumlarda daha yoğun yaşadıkları, bu kaygının sınıf içi uygulamalarına, öğrenci, veli, meslektaş ve yönetici ilişkilerine nasıl yansıdığı ile bu kaygıyla başa çıkma süreçlerine ilişkin deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde görev yapmakta olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerinin farklı boyutlarıyla ortaya konulabilmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilecek bireylerin bilinçli biçimde seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmada, sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyim aktarabilecek ve araştırma problemine katkı sağlayabilecek öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, araştırılan olgunun farklı boyutlarını ortaya koyabilmek amacıyla farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemde temel amaç, birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin ortak ve farklı

deneyimlerini belirleyerek araştırma problemini daha kapsamlı biçimde incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmaya farklı branş, cinsiyet ve mesleki kıdem düzeylerine sahip öğretmenler dâhil edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılar arasında kadın ve erkek öğretmenler yer almakta olup öğretmenler; Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce, sosyal bilgiler, rehberlik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri, okul öncesi ve görsel sanatlar gibi farklı branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 3 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Böylece öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerinin farklı mesleki ve bireysel özellikler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacak yeterlilikte belirlenmektedir (Creswell ve Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin belirli temalar etrafında tekrar etmeye başlamasıyla birlikte veri doygunluğuna ulaşıldığı değerlendirilmiş ve çalışma grubu 20 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Veri doygunluğu, katılımcılardan elde edilen bilgilerin benzerlik göstermeye başlaması ve yeni verilerin araştırmaya önemli bir katkı sunmaması durumunu ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her katılımcı kod isimler kullanılarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler K1, K2, K3… şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişken	**Kategori**	**f**
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Eğitim Durumu	Lisans	15
	Yüksek lisans	5
Branş	İlköğretim Matematik	4
	Fen Bilimleri	3
	Türkçe	2
	İngilizce	2
	Sosyal Bilgiler	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
	Okul Öncesi	1

	Pdr	1
	Beden Eğitimi	1
	Görsel Sanatlar	1
	Bilişim Teknolojileri	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	4
	16 yıl ve üzeri	1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün kadın, 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar farklı branş ve mesleki kıdem düzeylerinden seçilmiş olup en yüksek katılımın ilköğretim matematik öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, mesleki kıdemlerinin ise ağırlıklı olarak 6-10 yıl arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan devlet ortaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yaptıkları okul kademesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi ve araştırma bulgularının bu özellikler doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve yaşantılarını kendi bakış açılarıyla ortaya koymalarını sağlayan yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir (Karasar, 2020). Patton (2014), görüşmenin bireyin iç dünyasını anlamaya ve olayları katılımcının perspektifinden değerlendirmeye olanak sağladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin yaşantılarını ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerini ortaya koyabilecek açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve pilot uygulama sonrasında bazı soru ifadeleri yeniden düzenlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşmeler İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının alınması, katılımcı ifadelerinin eksiksiz biçimde kaydedilmesini sağlamış ve verilerin güvenilirliğini artırmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde ve kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmış ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve araştırma sürecinde gerçek isimler yerine kodlamalar kullanılacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. Böylece öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerini daha rahat ve samimi biçimde ifade etmeleri amaçlanmıştır.

Görüşmeler sonrasında elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Verilerin yazılı hâle getirilmesi sürecinde katılımcı ifadelerinin anlam bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiş ve ifadeler değiştirilmeden aktarılmıştır. Toplanan veriler daha sonra araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilerek kavramsal kodlar ve temalar altında düzenlenmiştir. Böylece öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin bireysel ve çevresel deneyimlerinin derinlemesine ortaya konulması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi; katılımcılardan elde edilen verilerin düzenlenmesi, anlamlandırılması, belirli kavramlar altında sınıflandırılması ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır. Nitel veri analizinin temel amacı, bireylerin deneyimlerinden hareketle belirli örüntülere, kavramlara ve temalara ulaşarak araştırılan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Creswell ve Creswell (2020), nitel veri analizinde verilerin düzenlenmesi, yazıya aktarılması, kodlanması, temaların oluşturulması ve yorumlanması süreçlerinin sistematik biçimde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında elde edilen veriler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve ham veri seti oluşturulmuştur. Verilerin yazılı hâle getirilmesi sürecinde katılımcı ifadelerinin anlam bütünlüğünün korunmasına dikkat edilmiş ve öğretmen görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen ham veriler ayrıntılı biçimde incelenerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmada öncelikle öğretmen görüşleri dikkatli biçimde okunmuş, araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı ifadeler belirlenerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtan ifadeler esas alınmıştır.

Çalışmanın analiz süreci tümevarımcı bir anlayışla yürütülmüştür. Tümevarımcı analizde araştırmacı, verilerden hareket ederek kavramlara ve temalara ulaşmayı amaçlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönler belirlenmiş ve öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin deneyimlerini açıklayan ortak örüntüler ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri aktarılırken öğretmen isimleri yerine K1, K2, K3 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Böylece hem etik ilkelere uygun hareket edilmiş hem de öğretmenlerin görüşlerinin daha açık biçimde yansıtılması sağlanmıştır. Bulgular yorumlanırken katılımcı ifadelerinin bağlamından koparılmamasına ve anlam bütünlüğünün korunma-

sına özen gösterilmiştir.

Analiz süreci boyunca araştırmacı, öğretmen görüşlerini tarafsız biçimde değerlendirmeye dikkat etmiş ve araştırma sürecinde ortaya çıkan farklı görüş ve deneyimlere de yer vermiştir. Böylece öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin bireysel ve mesleki deneyimlerinin çok boyutlu biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; öğretmenlerin ifadeleri araştırmanın alt amaçları doğrultusunda kodlanarak tema ve alt temalar altında düzenlenmiştir. Bulgular, araştırmanın beş alt amacı doğrultusunda sunulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını nasıl tanımladıkları ve deneyimledikleri ele alınmıştır. Ardından sosyal görünüş kaygısının kaynakları, sınıf içi uygulamalar ile öğrenci-veli ilişkilerine yansımaları, meslektaş ve yönetici ilişkilerine etkileri ve öğretmenlerin bu kaygıyla başa çıkma stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların kimlik gizliliğini korumak amacıyla öğretmenler K1, K2, K3… K20 şeklinde kodlanmış ve doğrudan alıntılar bu kodlar üzerinden aktarılmıştır.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını nasıl tanımladıkları ve bu kaygıyı nasıl deneyimlediklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda sosyal görünüş kaygısının; dış görünüş üzerinden değerlendirilme korkusu, mesleki yeterlilik ile görünüşün ilişkilendirilmesi, otorite ve ilk izlenim kaygısı ile öğretmenlik mesleğinin görünürlüğüne bağlı farkındalık olmak üzere dört temel tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal görünüş kaygısını öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra daha yoğun hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenciler, veliler ve okul çevresi tarafından sürekli göz önünde olunmasının bu kaygıyı artırdığı dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygısını Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Dış görünüş üzerinden değerlendirilme korkusu	Olumsuz değerlendirilme korkusu	11	K1, K2, K5, K8, K10, K13, K16, K17, K18, K19, K20
	Yargılanma korkusu	3	K6, K8, K11
Mesleki imaj kaygısı	Görünüşün mesleki yeterlilikle ilişkilendirilmesi	5	K3, K7, K10, K15, K20
	Görünüşün mesleki ciddiyetle ilişkilendirilmesi	1	K4
Otorite ve ilk izlenim kaygısı	Otoriter görünememe kaygısı	2	K6, K14
	İlk izlenim oluşturma kaygısı	3	K10, K11, K19
Öğretmenlik mesleğinin görünürlüğü	Görünüş farkındalığının artması	8	K1, K3, K4, K6, K7, K16, K18, K20
	Mesleğe başladıktan sonra kaygının artması	8	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K16, K20

Dış Görünüş Üzerinden Değerlendirilme Korkusu

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal görünüş kaygısını, insanların kendilerini dış görünüşleri üzerinden değerlendirmesi ve yargılaması korkusu olarak tanımlamıştır. Öğretmenler özellikle kıyafet, fiziksel görünüm, kilo, yüz ifadesi ve genel dış görünüş üzerinden değerlendirildiklerini düşündüklerinde kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

K1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Sosyal görünüş kaygısı benim için, insanların beni kıyafetim, kilom ya da yüz ifadem üzerinden değerlendireceğini düşünerek gerilmem anlamına geliyor."* Benzer şekilde K11 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "*Sosyal görünüş kaygısı benim için insanların görünüşüm üzerinden beni yargılayacağını düşünerek rahatsız hissetmektir."* K18 ise bu kaygının eleştirilme korkusuyla ilişkili olduğunu belirtmiştir: *"Sosyal görünüş kaygısı benim için, insanların görünüşüm üzerinden beni eleştireceğini düşü-*

nerek gergin hissetmemdir." Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını çoğunlukla çevresel değerlendirmeler ve toplumsal bakış açısıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Mesleki İmaj Kaygısı

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı dış görünüşün mesleki yeterlilik, ciddiyet ve öğretmen imajı ile ilişkilendirildiğini düşünmektedir. Katılımcılar özellikle öğretmenlik mesleğinde görünüşün, bilgi ve mesleki performans kadar etkili algı oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

K3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sosyal görünüş kaygısı benim için, görünüşüm nedeniyle daha az yeterli ya da daha az etkili algılanma korkusudur."* K7 ise branşının etkisine dikkat çekerek şunları söylemiştir: *"Branşım gereği insanların daha yaratıcı ve estetik bir görünüm beklediğini hissediyorum."* Benzer şekilde K15 şu ifadeyi kullanmıştır: *"Sosyal görünüş kaygısı benim için, insanların görünüşüm üzerinden mesleki yeterliliğimi değerlendirmesidir."* Bu bulgular öğretmenlerin dış görünüşü yalnızca fiziksel bir unsur olarak değil, aynı zamanda mesleki kimliklerinin bir parçası olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Otorite ve İlk İzlenim Kaygısı

Katılımcıların bir kısmı sosyal görünüş kaygısını otorite kurabilme ve ilk izlenim oluşturma süreciyle ilişkilendirmiştir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde öğrenciler ve veliler karşısında yeterince otoriter görünememe kaygısının öne çıktığı görülmektedir. K6 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Özellikle öğrencilerin beni yeterince otoriter görüp görmediğini düşünüyordum."* K14 ise benzer biçimde şunları söylemiştir: *"Sosyal görünüş kaygısı benim için, dış görünüşüm nedeniyle yeterince otoriter görünmeme korkusudur."* K10 ise öğretmenlikte ilk izlenimin önemine vurgu yaparak şu ifadeyi kullanmıştır: *"Öğretmenlikte iletişim kadar dış görünüşün de ilk izlenimde etkili olduğunu düşünüyorum."* Bu bulgular öğretmenlerin dış görünüşlerini yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, sınıf yönetimi ve mesleki otorite açısından da değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğinin Görünürlüğü

Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü sosyal görünüş kaygısını öğretmenlik mesleğinin sürekli göz önünde olma durumu ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler öğrenciler, veliler ve okul çevresi tarafından sürekli gözlemlenmenin görünüş farkındalığını artırdığını belirtmişlerdir. K5 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Deney yaparken, tahtada anlatım yaparken ya da öğrenciler arasında dolaşırken rahat görünmek istiyorum."* K9 ise branşına bağlı beklentilere dikkat çekmiştir: *"Beden eğitimi öğretmeni olduğum için fiziksel görünüş daha fazla dikkat çekiyor."* K16 ise öğretmenlik mesleğinin görünüş farkındalığını artırdığını şu şekilde ifade etmiştir: *"Öğretmenlikte öğrencilerin karşısında sürekli aktif olmak dış görünüş konusunda farkındalık oluşturuyor."*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını; mesleki görünürlük, toplumsal değerlendirme, mesleki yeterlilik algısı ve otorite oluşturma süreçleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin sürekli insan ilişkisi içinde yürütülmesi, öğretmenlerin sosyal görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artıran önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde K8 şu ifadeleri kullanmıştır: *" Sosyal görünüş kaygısı benim için, görünüşüm nedeniyle yanlış anlaşılma ya da olumsuz değerlendirilme korkusudur."* K6 ise insanların dış görünüşü temel alarak kişiler hakkında fikir oluşturduğunu düşündüğünü belirtmiştir: *" Sosyal görünüş kaygısı benim için, insanların görünüşüm üzerinden hakkımda fikir oluşturmasıdır."* Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını yalnızca değerlendirilme endişesi olarak değil, aynı zamanda olumsuz yargılara maruz kalma korkusu olarak da deneyimlediklerini göstermektedir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının kaynaklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri analiz edildiğinde sosyal görünüş kaygısının temel kaynaklarının; veli ve yönetici değerlendirmeleri, öğrencilerin yorumları, toplumsal ve mesleki beklentiler, fiziksel görünüşe ilişkin bireysel kaygılar ile tören, toplantı ve fotoğraf çekimi gibi görünürlüğün arttığı ortamlar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul ortamında sürekli göz önünde olmanın sosyal görünüş kaygısını artırdığını ifade etmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygısının Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Sosyal değerlendirilme kaygısı	Veliler tarafından değerlendirilme	9	K1, K3, K6, K8, K10, K11, K14, K19, K20
	Öğrenciler tarafından değerlendirilme	4	K2, K5, K9, K19
	Yöneticiler tarafından değerlendirilme	1	K1
Görünüşe ilişkin kişisel kaygılar	Fotoğraf ve video görüntülerine ilişkin kaygı	8	K1, K2, K3, K4, K6, K10, K12, K18
	Kilo ile ilgili kaygılar	2	K5, K9
	Bakımsız görünme kaygısı	2	K8, K16
	Genç görünme kaygısı	3	K6, K14, K20
	Enerjik ve dinamik görünememe kaygısı	1	K13
Mesleki imaj ve beklenti kaygısı	Mesleki ciddiyete uygun görünme kaygısı	2	K4, K11
	Mesleki yeterliliğin görünüşle ilişkilendirilmesi	2	K3, K19
	Branşa yönelik görünüş beklentileri	2	K7, K9
	Toplumsal görünüş beklentileri	1	K17
Görünürlüğün arttığı durumlar	Veli toplantıları ve görüşmeleri	6	K1, K3, K6, K10, K11, K19
	Tören ve resmi etkinlikler	9	K1, K2, K4, K5, K7, K12, K15, K17, K18
	Toplantı ve seminerler	4	K8, K11, K15, K18
	Topluluk önünde konuşma	2	K12, K18

Sosyal Değerlendirilme Kaygısı

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının önemli kaynaklarından biri, öğrenciler, veliler ve yöneticiler tarafından değerlendirilme düşüncesidir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sürekli

göz önünde olmalarının dış görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artırdığını ve özellikle veliler tarafından yapılan değerlendirmelerin kaygı düzeylerini yükselttiğini ifade etmişlerdir.

Veliler tarafından değerlendirilme koduna ilişkin olarak K1 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"En çok veli toplantıları ve okul törenlerinde görünüşümle ilgili kaygı duyuyorum. Çünkü o ortamlarda sadece öğrenciler değil, veliler ve yöneticiler de beni gözlemliyor."* Benzer şekilde K19 şu ifadeleri kullanmıştır: *«Özellikle veli görüşmeleri sırasında daha fazla kaygı hissediyorum. Çünkü velilerin öğretmeni hem bilgisiyle hem görünüşüyle değerlendirdiğini düşünüyorum.»* Öğrenciler tarafından değerlendirilme koduna ilişkin K2 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *"En çok öğrencilerin kendi aralarında yorum yapabileceği düşüncesi kaygı oluşturuyor."*K9 ise öğrencilerin değerlendirmelerinin etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Kilo almak ya da fiziksel olarak formdan düşmek beni kaygılandırabiliyor. Okul ortamında özellikle öğrencilerin yorumları daha etkili oluyor."*

Yöneticiler tarafından değerlendirilme kodunda ise K1, yöneticilerin bulunduğu ortamlarda görünüşüne daha fazla dikkat ettiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının önemli ölçüde başkaları tarafından değerlendirilme düşüncesinden kaynaklandığı ve özellikle veli değerlendirmelerinin öğretmenler üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Görünüşe İlişkin Kişisel Kaygılar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarının bir bölümü doğrudan kendi fiziksel özellikleri ve görünüşlerine ilişkin düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar fotoğraf ve video kayıtları, kilo değişimleri, bakımsız görünme, genç görünme ve enerjik görünememe gibi durumların kaygı oluşturabildiğini ifade etmişlerdir. Fotoğraf ve video görüntülerine ilişkin kaygı kodunda K10 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Fotoğraf çekimlerinde rahat davranamıyorum."* Benzer şekilde K12 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Fotoğraf ve video çekimleri de beni rahatsız edebiliyor. Çünkü kendimi sürekli dışarıdan izleniyormuş gibi hissediyorum. "*Kilo ile ilgili kaygılar kodunda K5 şunları söylemiştir: *"En çok kilo, kıyafet seçimi ve fotoğraflarda nasıl çıktığım konusu kaygı yaratıyor. "*K9 ise görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *" Kilo almak ya da fiziksel olarak formdan düşmek beni kaygılandırabiliyor."* Bakımsız görünme kaygısı koduna ilişkin K8 şu ifadeleri kullanmıştır: *«Özellikle yorgun ya da bakımsız göründüğümü düşündüğüm günlerde kaygım artıyor.»*K16 da ben-

zer şekilde: *"En çok yorgun ya da bakımsız görünmek beni rahatsız ediyor."* Genç görünme kaygısına ilişkin K14 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Genç görünmek bazen beni kaygılandırıyor. Velilerin beni deneyimsiz sanabileceğini düşünüyorum."*K20 ise: *"En çok genç görünmek beni düşündürüyor."* Enerjik ve dinamik görünememe kaygısına ilişkin K13 şu ifadeleri kullanmıştır: *«Şimdi daha çok enerjik ve dinamik görünüp görünmediğimi düşünüyorum.»* Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının yalnızca dış çevrenin değerlendirmelerinden değil, bireyin kendi görünüşüne ilişkin öz değerlendirmelerinden de kaynaklandığı görülmektedir.

Mesleki İmaj ve Beklenti Kaygısı

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarının bir diğer kaynağı, öğretmenlik mesleğine ve branşlara yönelik görünüş beklentileridir. Katılımcılar, görünüşün mesleki ciddiyet ve yeterlilik ile ilişkilendirildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Mesleki ciddiyete uygun görünme kaygısı kodunda K4 şu ifadeleri kullanmıştır: *" En çok kıyafetimin mesleki ciddiyete uygun olup olmadığı konusunda kaygı duyarım."* K11 ise: *«Çünkü öğretmenden belirli bir görünüm bekleniyor.»* Mesleki yeterliliğin görünüşle ilişkilendirilmesi kodunda K3 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *"Kaygımın temelinde öğrencilerin ya da velilerin öğretmeni sadece bilgisiyle değil, görünüşüyle de değerlendirdiğini düşünmem var."* K19 da benzer biçimde: *"Velilerin öğretmeni hem bilgisiyle hem görünüşüyle değerlendirdiğini düşünüyorum."* Branşa yönelik görünüş beklentileri kodunda K7 şunları ifade etmiştir: *"En çok insanların 'sanat öğretmeni nasıl görünmeli' algısı kaygı yaratıyor."*K9 ise: *«İnsanlar beden eğitimi öğretmeninin fit ve sportif görünmesini bekliyor.»* Toplumsal görünüş beklentileri koduna ilişkin K17 şu ifadeleri kullanmıştır: *«Özellikle toplumun kadın öğretmenlerden beklediği belirli bir görünüm olduğunu hissediyorum.»* Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda mesleki ve toplumsal beklentilerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Görünürlüğün Arttığı Durumlar

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı belirli sosyal ve mesleki ortamlarda daha yoğun hissedilmektedir. Katılımcılar özellikle veli görüşmeleri, törenler, resmi etkinlikler, toplantılar, seminerler ve topluluk önünde ko-

nuşma gerektiren durumlarda kaygılarının arttığını ifade etmişlerdir. Veli toplantıları ve görüşmeleri kodunda K3 şu ifadeleri kullanmıştır: *«Özellikle veli toplantıları ve okul içi sunumlarda bu kaygı artıyor.»* Tören ve resmi etkinlikler koduna ilişkin K17 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *"Törenler ve resmi etkinlikler bu kaygıyı artırıyor."* Toplantı ve seminerler kodunda K8 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Toplantılar ve seminerler bu kaygıyı artırabiliyor."* Topluluk önünde konuşma koduna ilişkin K18 ise şunları söylemiştir: *"En çok topluluk önünde konuşurken kaygı hissediyorum."*

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde sosyal görünüş kaygısının özellikle görünürlüğün arttığı ve farklı paydaşların bir araya geldiği ortamlarda daha yoğun yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin en çok veli görüşmeleri, törenler ve resmi etkinliklerde dış görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının arttığı ve değerlendirilme kaygısı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının sınıf içi süreçlere ve öğrenci-veli ilişkilerine nasıl yansıdığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda; sınıf içi davranışların kontrol edilmesi, öğrenci dikkatinin görünüşe kayması, veli değerlendirmelerine ilişkin farkındalık, mesleki rol ve otoriteyi koruma çabası ile kaygının sınıf içi iletişim ve enerjiye etkisi olmak üzere beş tema oluşturulmuştur. Katılımcı ifadelerinden öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının doğrudan ders anlatımını engellemediği, ancak öğretmen davranışlarını, beden dilini, hareket alanını ve iletişim biçimini etkileyebildiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler ve veliler tarafından dış görünüş açısından değerlendirildiklerini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygısının Sınıf İçi Süreçlere ve Öğrenci-Veli İlişkilerine Nasıl Yansıdığına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Davranışları kontrol etme eğilimi	Hareketlerini sınırlandırma	10	K1, K3, K5, K6, K12, K14, K16, K18, K19, K20
	Daha kontrollü davranma	8	K4, K6, K11, K12, K14, K17, K19, K20

Öğrenciler tarafından değerlendirilme algısı	Öğrencilerin görünüşe dikkat ettiğini düşünme	15	K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20
	Öğrenci yorumlarından etkilenme	3	K7, K9, K13
Veli ilişkilerine yansıması	Veliler tarafından değerlendirildiğini düşünme	9	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K11, K17, K19
	Veli görüşmelerinde daha özenli davranma	3	K1, K5, K8
Görünüş farkındalığının artması	Görünüşünü daha fazla gözlemleme	6	K2, K3, K10, K12, K13, K16
	Sürekli göz önünde olma hissi	3	K8, K11, K18
Sosyal ve mesleki etkileşimlere etkisi	Sosyal etkileşimin azalması	1	K8
	Özgüvenin etkilenmesi	1	K18

Davranışları Kontrol Etme Eğilimi

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bir kısmı sosyal görünüş kaygısının sınıf içindeki davranışlarını etkilediğini ve hareketlerini daha kontrollü hâle getirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle sınıf içerisinde dolaşırken, tahtada ders anlatırken veya öğrencilerin karşısında uzun süre bulunmaları gereken durumlarda davranışlarını daha fazla kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise dış görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının artmasının sınıf içindeki hareketlerini sınırlandırabildiğini ifade etmişlerdir. K1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Ders anlatırken doğrudan dersimi engellemiyor ama bazen sınıfta çok hareketli olmaktan çekindiğim oluyor."* Benzer şekilde K12 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Bazen tahtaya kalkarken ya da sınıfta*

dolaşırken kendimi fazla kontrol ettiğimi fark ediyorum." K20 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Öğrencilerin öğretmenin görünüşüne dikkat ettiğini düşünüyorum. Bu nedenle davranışlarımı daha kontrollü hâle getirdiğim oluyor."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının bazı öğretmenlerde hareketlerini sınırlandırma ve davranışlarını daha kontrollü biçimde sürdürme eğilimine neden olduğu görülmektedir.

Öğrenciler Tarafından Değerlendirilme Algısı

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerin öğretmenlerin dış görünüşlerine dikkat ettiklerini ve zaman zaman görünüşleri üzerinden değerlendirmelerde bulunduklarını düşünmektedir. Katılımcılar özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin dış görünüşe daha fazla önem verdiğini ve bu durumun öğretmenlerin görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. K10 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Özellikle ergen yaş grubunda dış görünüş daha fazla önemseniyor. Bu durum öğretmenin de kendini gözlemlemesine neden oluyor."* Benzer şekilde K7 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öğrenciler bazen kıyafetimle ilgili yorum yapıyorlar ve bu durum beni düşündürüyor."* K18 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğrencilerin öğretmeni görünüşüyle değerlendirebildiğini düşünüyorum."* Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenciler tarafından değerlendirildiklerine yönelik algılarının sosyal görünüş kaygısının sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Veli İlişkilerine Yansıması

Araştırma bulgularına göre öğretmenler sosyal görünüş kaygısının veli ilişkilerine de yansıdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar velilerin öğretmenleri yalnızca mesleki yeterlilikleriyle değil, aynı zamanda dış görünüşleriyle de değerlendirebildiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle bazı öğretmenler veli görüşmelerinde ve toplantılarında dış görünüşlerine daha fazla özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. K5 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Velilerin de öğretmeni genel duruşuyla değerlendirdiğini düşünüyorum. Bu nedenle veli görüşmelerinde daha kontrollü davranıyorum."* Benzer şekilde K8 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Velilerin öğretmeni görünüşüyle değerlendirdiğini düşündüğüm için görüşmelerde daha özenli olmaya çalışıyorum."* K17 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Velilerin de öğretmeni dış görünüşüyle değerlendirdiğini hissediyorum."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal görü-

nüş kaygısının özellikle veli görüşmeleri sırasında daha belirgin hâle geldiği ve öğretmenlerin görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artırdığı görülmektedir.

Görünüş Farkındalığının Artması

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı öğretmenlerin dış görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artırmaktadır. Katılımcılar sınıf içerisinde sürekli göz önünde bulunmalarının ve öğrencilerle yoğun etkileşim kurmalarının görünüşlerini daha fazla gözlemlemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. K3 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Ancak sınıfta hareket ederken ya da tahtada uzun süre dururken görünüşümün fark edildiğini düşünüyorum."* Benzer şekilde K13 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öğrenciler öğretmenin enerjisini ve görünüşünü fark ediyorlar."* K11 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Özellikle kalabalık sınıflarda sürekli göz önünde olmak insanı yorabiliyor."* Bu bulgular, öğretmenlerin mesleklerinin görünür yapısı nedeniyle dış görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir.

Sosyal ve Mesleki Etkileşimlere Etkisi

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı bazı öğretmenlerin sosyal ve mesleki etkileşimlerini de etkileyebilmektedir. Katılımcılar bu kaygının zaman zaman sosyal ortamlardan uzaklaşmaya veya özgüvenlerinde azalmaya neden olabildiğini ifade etmişlerdir. K8 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Kaygı yaşadığım günlerde daha az sosyal olduğumu fark ediyorum."* Benzer şekilde K18 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bu durum özellikle özgüvenimin düşük olduğu dönemlerde daha fazla etkili oluyor."* Katılımcı ifadeleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının çoğu öğretmenin mesleki performansını doğrudan etkilemediği ancak bazı öğretmenlerde sosyal etkileşimlerin azalmasına ve özgüvenin olumsuz etkilenmesine neden olabildiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının meslektaş ve yönetici ilişkilerine nasıl yansıdığına ilişkin bulgular ele alınmıştır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda; yönetici karşısında profesyonel görünme baskısı, meslektaş yorumlarının etkisi, motivasyon ve özgüvene etkisi, resmi ortam ve toplantı kay-

gısı, geri planda kalma eğilimi ve dikkat çekmekten rahatsız olma olmak üzere altı tema oluşturulmuştur. Katılımcıların büyük bölümü meslektaş ortamlarında daha rahat olduklarını ifade ederken, yöneticilerin bulunduğu resmi ortamlarda görünüşlerine daha fazla dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında görünüşe ilişkin yapılan yorumların öğretmenlerin motivasyonunu, özgüvenini ve sosyal davranışlarını etkileyebildiği görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygısının Meslektaş ve Yönetici İlişkilerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Meslektaş yorumlarından etkilenme	Görünüşe yönelik yorumlardan etkilenme	12	K1, K3, K5, K8, K10, K12, K13, K15, K16, K18, K19, K20
	Görünüşe yönelik şakalardan rahatsız olma	5	K2, K4, K6, K11, K17
Profesyonel görünme çabası	Yöneticiler karşısında daha özenli görünme	16	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20
	Resmi ortamlarda görünüşe daha fazla dikkat etme	9	K1, K6, K8, K11, K13, K16, K17, K18, K19
Motivasyonun etkilenmesi	Motivasyonun azalması	5	K2, K5, K10, K15, K20
Özgüvenin etkilenmesi	Mesleki özgüvenin etkilenmesi	2	K2, K8
Sosyal davranışların değişmesi	Geri planda kalmayı tercih etme	2	K1, K5
	Kendini kanıtlama ihtiyacı hissetme	1	K14

Meslektaş Yorumlarından Etkilenme

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bir kısmı sosyal görünüş kaygısının meslektaşlarıyla olan ilişkilerine yansıdığını ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle görünüşleriyle ilgili yapılan yorumlardan ve şakalardan etkilenebildiklerini belirtmişlerdir. Bu yorumların çoğunlukla iyi niyetli olmasına rağmen öğretmenlerin görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artırdığı ve zaman zaman rahatsızlık oluşturduğu görülmektedir. K2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *" Özellikle kıyafet ya da kilo üzerine yapılan şakalar beni rahatsız ediyor."* Benzer şekilde K5 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"'Zayıflamışsın', 'yorgun görünüyorsun' gibi cümleler iyi niyetle söylense bile kaygıyı artırabiliyor."*K18 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Meslektaşlarla bir aradayken zaman zaman kıyafet ya da görünüş üzerine yorumlar yapılabiliyor. Bu tür yorumlar kısa süreli de olsa moralimi etkiliyor."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde görünüşe ilişkin yorumların ve şakaların öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını artırabildiği görülmektedir.

Profesyonel Görünme Çabası

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir bölümü yöneticilerle bir araya geldikleri ortamlarda görünüşlerine daha fazla dikkat ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar özellikle resmi toplantılar, seminerler ve yöneticilerin bulunduğu ortamlarda daha profesyonel ve özenli görünme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. K3 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Yöneticilerle toplantılarda ise daha resmi ve özenli görünme ihtiyacı hissediyorum."*Benzer şekilde K10 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Yöneticilerle bir arada olduğumda daha resmi görünmeye çalışıyorum."*K16 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Yönetici karşısında daha profesyonel görünmeye çalışıyorum. Özellikle resmi toplantılarda bu kaygı artabiliyor."* Bu bulgular, öğretmenlerin yöneticiler tarafından değerlendirilme düşüncesiyle görünüşlerine daha fazla özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Motivasyonun Etkilenmesi

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı bazı öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Katılımcılar görünüşlerine ilişkin yapılan yorumların veya değerlendirmelerin mesleki performanslarını

doğrudan etkilemediğini ancak günlük motivasyonlarını azaltabildiğini ifade etmişlerdir. K2 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Bu tür yorumlar mesleki özgüvenimi tamamen sarsmasa da o günkü motivasyonumu düşürebiliyor."* Benzer şekilde K10 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Görünüşümle ilgili yapılan yorumlar kısa süreli de olsa motivasyonumu etkileyebiliyor."*K15 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Meslektaş ortamında görünüş üzerine yapılan yorumların bazen motivasyonu düşürdüğünü düşünüyorum."* Katılımcı ifadeleri incelendiğinde görünüşe ilişkin değerlendirmelerin bazı öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde geçici değişikliklere neden olabildiği görülmektedir.

Özgüvenin Etkilenmesi

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı bazı öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini de etkileyebilmektedir. Katılımcılar özellikle görünüşleri hakkında yapılan yorumların kendilerini değerlendirme biçimlerini etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. K8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Görünüşle ilgili yapılan yorumların insanın mesleki özgüvenini etkileyebileceğini düşünüyorum."*Benzer şekilde K2 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Kıyafet ya da kilo üzerine yapılan şakalar beni rahatsız ediyor."* Bu bulgular, görünüşe yönelik değerlendirmelerin bazı öğretmenlerde mesleki özgüven üzerinde olumsuz etkiler oluşturabildiğini göstermektedir.

Sosyal Davranışların Değişmesi

Araştırma bulgularına göre sosyal görünüş kaygısı bazı öğretmenlerin sosyal ve mesleki davranışlarında değişikliklere neden olabilmektedir. Katılımcılar zaman zaman geri planda kalmayı tercih ettiklerini veya kendilerini kanıtlama ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. K1 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Mesleki bir fırsatı kaçırdığımı düşünmedim ama bazı ortamlarda geri planda kalmayı tercih ettiğim oldu."* Benzer şekilde K5 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Mesleki fırsat kaçırmadım ama bazı görevlerde ön planda olmaktan çekindiğim oldu."* K14 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Yönetici karşısında da kendimi kanıtlama ihtiyacı hissediyorum. Bu durum kaygıyı artırabiliyor."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının bazı öğretmenlerin sosyal davranışlarını etkileyerek geri planda kalma eğilimine veya kendilerini kanıtlama çabasına neden olabildiği görülmektedir.

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda elde edilen bulgular; "mesleki yeterliliğe odaklanma", "rahat ve güven veren görünüm tercih etme", "mesleki deneyimle kaygının azalması", "psikolojik iyi oluşu koruma", "sosyal medya ve toplumsal görünüm baskısından uzaklaşma" ve "destekleyici okul kültürü beklentisi" temaları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygısıyla Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Mesleki yeterliliğe odaklanma	Mesleki yeterliliği ön planda tutma	10	K1, K3, K4, K7, K10, K13, K15, K16, K17, K20
	Öğretim becerilerine odaklanma	4	K3, K10, K15, K20
Rahat ve güven veren görünüm tercih etme	Rahat kıyafet tercih etme	7	K1, K2, K5, K12, K18, K6, K16
	Kendine güven veren görünüm oluşturma	3	K6, K16, K18
Mesleki deneyimle kaygının azalması	Deneyim kazandıkça kaygının azalması	6	K6, K11, K14, K15, K19, K20
Psikolojik iyi oluşu koruma	Kendine zaman ayırma	2	K8, K13
	Olumlu düşünmeye çalışma	4	K1, K4, K17, K20
Destekleyici okul kültürü beklentisi	Yargılayıcı olmayan iletişim beklentisi	11	K2, K4, K5, K6, K8, K10, K12, K15, K17, K19, K20
	Görünüş odaklı değerlendirmelerin azaltılması	8	K1, K3, K7, K9, K11, K13, K16, K18

Mesleki Yeterliliğe Odaklanma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir bölümü sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkabilmek için mesleki yeterliliklerine ve öğretim becerilerine odaklandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin temelinde bilgi, beceri ve etkili iletişim bulunduğunu düşünmekte ve bu yönlerini ön plana çıkarmanın görünüşe ilişkin kaygılarını azaltabildiğini belirtmektedirler. K3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Derse iyi hazırlanmak kaygımı azaltıyor. Kendimi mesleki yeterli hissettiğimde görünüşümle ilgili düşünceler ikinci planda kalıyor."*Benzer şekilde K15 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Kendime dış görünüşten çok iletişimin ve öğretim becerisinin önemli olduğunu hatırlatıyorum."*K20 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Kendimi geliştirmeye odaklanıyorum."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ön planda tutmalarının sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmalarını kolaylaştırdığı görülmektedir.

Rahat ve Güven Veren Görünüm Tercih Etme

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bir kısmı sosyal görünüş kaygısını azaltmak amacıyla rahat hissettikleri kıyafetleri tercih ettiklerini ve kendilerine güven veren bir görünüm oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, fiziksel olarak rahat hissetmenin ve kendilerine uygun bir görünüm benimsemenin kaygı düzeylerini azalttığını belirtmişlerdir. K1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Rahat ve sade kıyafetler tercih ediyorum."* Benzer şekilde K12 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Kendimi rahat hissettiğim kıyafetler seçiyorum."*K6 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Kendime güven veren kıyafetler seçiyorum."* Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmada rahatlık ve öz güven duygusunu destekleyen görünüm tercihlerine yöneldiklerini göstermektedir.

Mesleki Deneyimle Kaygının Azalması

Araştırma bulgularına göre bazı öğretmenler sosyal görünüş kaygısının mesleki deneyim arttıkça azaldığını ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretmenlikte geçirilen süre ve kazanılan deneyimle birlikte dış görünüşe ilişkin kaygılarının azaldığını ve mesleki rollerine daha fazla odaklanabildiklerini belirtmişlerdir. K6 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Zamanla mesleki deneyim kazandıkça*

bu kaygının azaldığını fark ettim." Benzer şekilde K11 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *"Mesleki deneyimim arttıkça bu kaygının azaldığını fark ettim."* K19 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Mesleki deneyim kazandıkça bu kaygıyı daha iyi yönettiğimi düşünüyorum."* Katılımcı görüşleri incelendiğinde mesleki deneyimin artmasının öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarını yönetmelerini kolaylaştırdığı görülmektedir.

Psikolojik İyi Oluşu Koruma

Araştırma bulgularına göre öğretmenler sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmak için psikolojik iyi oluşlarını korumaya yönelik çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Katılımcılar kendilerine zaman ayırmanın, olumlu düşünmeye çalışmanın ve psikolojik olarak güçlü hissetmenin kaygı düzeylerini azaltabildiğini ifade etmişlerdir. K8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Kendime zaman ayırmak ve psikolojik olarak iyi hissetmek kaygımı azaltıyor."* Benzer şekilde K13 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Kendime bakım için zaman ayırmaya çalışıyorum."*K17 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Manevi olarak kendimi güçlü tutmaya çalışıyorum."* Bu bulgular, öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkarken yalnızca dış görünüşlerine değil, psikolojik iyi oluşlarını destekleyen uygulamalara da önem verdiklerini göstermektedir.

Destekleyici Okul Kültürü Beklentisi

Araştırma bulgularına göre öğretmenler sosyal görünüş kaygısının azaltılmasında destekleyici bir okul kültürünün önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, görünüş odaklı değerlendirmelerin azaltıldığı, yargılayıcı olmayan ve saygılı iletişimin benimsendiği bir okul ortamının kaygı düzeylerini azaltabileceğini ifade etmişlerdir. K2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Okulda daha saygılı ve kişisel sınırlara dikkat eden bir iletişim dili olması gerektiğini düşünüyorum."* Benzer şekilde K10 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Okul ortamında daha kapsayıcı ve yargılamayan bir yaklaşım olması gerektiğini düşünüyorum."* K1 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *«Öğretmenlerin birbirine görünüş üzerinden yorum yapmaması gerektiğini düşünüyorum.»* Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının azaltılmasında bireysel çabaların yanı sıra destekleyici ve yargılayıcı olmayan bir okul kültürünün de önemli rol oynadığını düşündükleri görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Sosyal Görünüş Kaygısının Tanımlanmasına İlişkin Sonuçlar

Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını çoğunlukla dış görünüş üzerinden değerlendirilme ve yargılanma korkusu çerçevesinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, okul ortamında öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticiler tarafından sürekli göz önünde bulunmalarının sosyal görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar; kıyafet, kilo, yüz ifadesi, fiziksel görünüm ve genel duruş gibi unsurların başkaları tarafından değerlendirildiğini düşündüklerinde kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik yeterlilikle değil, aynı zamanda görünüş ve temsil boyutuyla da ilişkilendirildiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını mesleki imaj, öğretmen kimliği ve profesyonel duruş ile ilişkilendirmeleri dikkat çekmektedir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını yalnızca bireysel bir fiziksel görünüm kaygısı olarak değil, aynı zamanda sosyal çevre tarafından nasıl algılandıklarıyla ilişkili psikososyal bir durum olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, görünüşlerinin mesleki yeterlilikleri hakkında bir izlenim oluşturduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin kamusal yönünün güçlü olması, öğretmenlerin sürekli göz önünde bulunmalarına neden olmakta ve bu durum sosyal görünüş kaygısını artırabilmektedir. Bu sonuç, Hart ve arkadaşlarının (2008) sosyal görünüş kaygısını bireyin fiziksel görünümünün başkaları tarafından değerlendirilmesine yönelik duyduğu kaygı olarak açıklayan yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir.

Görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını otorite ve ilk izlenim oluşturma süreciyle de ilişkilendirdikleri görülmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciler ve veliler karşısında yeterince otoriter görünememe kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, genç görünmenin bazen deneyimsiz algılanmaya neden olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sosyal görünüşlerini, sınıf yönetimi ve mesleki otorite ile bağlantılı biçimde değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dış görünüşlerini yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, aynı zamanda mesleki iletişim süreçlerini etkileyen bir unsur olarak görmeleri dikkat çekmektedir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bölümünün sosyal görü-

nüş kaygısını öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra daha yoğun hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin sürekli görünür olmayı gerektiren bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin sosyal görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciler ve veliler tarafından yalnızca akademik bilgi açısından değil, aynı zamanda dış görünüş ve genel duruş açısından da değerlendirildiklerini düşündüklerini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, sosyal görünüş kaygısının bireyin sosyal çevrede kabul görme ve olumlu değerlendirilme ihtiyacıyla ilişkili olduğunu vurgulayan Leary ve Kowalski'nin (1995) öz-sunum kuramını destekler niteliktedir.

Öğretmen ifadeleri doğrultusunda sosyal görünüş kaygısına ilişkin değerlendirmelerde toplumsal beklentilerin etkisinin de hissedildiği görülmektedir. Özellikle kadın öğretmenler, toplumun öğretmenlerden belirli bir görünüm beklediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum sosyal görünüş kaygısının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal normlar ve mesleki rollerle ilişkili bir yapı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının; mesleki kimlik, sosyal kabul görme isteği, ilk izlenim oluşturma çabası ve toplumsal beklentiler gibi çok boyutlu unsurlardan etkilendiği anlaşılmaktadır.

Kaygının Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının hangi durumlarda ve hangi etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığı incelendiğinde, kaygının çoğunlukla sosyal değerlendirilme süreçlerinden beslendiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda sosyal görünüş kaygısının; veli ve yönetici değerlendirmeleri, öğrenci yorumları, toplumsal beklentiler, bireysel fiziksel görünüm algısı ve görünürlüğün arttığı sosyal ortamlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler özellikle veli toplantıları, resmi törenler, seminerler, öğretmenler kurulu toplantıları, sunum yapılan etkinlikler ve toplu fotoğraf çekimleri gibi görünürlüğün arttığı ortamlarda sosyal görünüş kaygısını daha yoğun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal ortamlarda görünür hâle geldikçe dış görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, bu tür ortamlarda yalnızca mesleki performanslarının değil, fiziksel görünümlerinin de dikkat çektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Özellikle fotoğraf ve video çekimlerinin bulunduğu etkinliklerde öğretmenlerin kendilerini daha fazla kontrol ettikleri, kıyafet seçimlerine ve beden duruşlarına daha fazla dikkat ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, sosyal görünüş kaygısının

bireyin sosyal çevrede sürekli değerlendirildiğini hissettiği durumlarda yoğunlaşabildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı, velilerin öğretmenleri yalnızca akademik yeterlilik açısından değil, aynı zamanda dış görünüşleri üzerinden de değerlendirdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle veli toplantıları ve resmi görüşmeler sırasında öğretmenlerin daha kontrollü, düzenli ve profesyonel görünme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Öğretmenler, veliler üzerinde olumlu bir ilk izlenim bırakma isteğinin sosyal görünüş kaygısını artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı, velilerin öğretmeni temsil gücü yüksek, düzenli ve güven veren bir görünümle özdeşleştirdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yalnızca eğitim-öğretim faaliyetlerinden değil, aynı zamanda dış görünüşlerinden dolayı da değerlendirildiklerini hissettiklerini göstermektedir. Katılımcıların bazıları özellikle genç görünmenin veliler tarafından deneyimsizlik olarak algılanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin görünüşlerini mesleki yeterlilik ve güven verme becerisiyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, sosyal kaygının bireyin başkaları tarafından nasıl değerlendirileceğine ilişkin beklentileriyle ilişkili olduğunu belirten Schlenker ve Leary'nin (1982) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin veli değerlendirmelerini önemsemeleri, okul ortamında sosyal kabul görme ve olumlu izlenim bırakma isteğinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Görüşme verileri incelendiğinde öğrenci yorumlarının da öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin dış görünüşe daha fazla dikkat ettiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kıyafet, fiziksel görünüm, beden yapısı veya dış görünüşle ilgili yaptıkları yorumların öğretmenlerde görünüş farkındalığını artırdığı görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerin bakışlarından ya da sınıf içerisindeki dolaylı yorumlarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sınıfta sürekli göz önünde olmak, akıllı tahta başında uzun süre bulunmak ya da sınıf içinde aktif hareket etmek öğretmenlerin kendilerini daha fazla gözlemleniyormuş gibi hissetmelerine neden olabilmektedir. Bunun yanında beden eğitimi, görsel sanatlar ve rehberlik gibi görünürlüğün daha fazla olduğu branşlarda görev yapan öğretmenlerin bu kaygıyı daha yoğun yaşadıkları dikkat çekmektedir. Katılımcılar öğrencilerin öğretmenleri yalnızca anlattıkları ders üzerinden değil, aynı zamanda fiziksel görünüşleri ve beden dilleri üzerinden de değerlendirdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrenciler karşısında sürekli görünür olmasının sosyal görünüş kaygısını artırabildiğini göstermektedir. Öğrencilerin özellikle ergenlik döne-

minde dış görünüşe ilişkin hassasiyetlerinin artması, öğretmenlerin de kendi görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının yükselmesine neden olabilmektedir.

Araştırma kapsamında fiziksel görünüşe ilişkin bireysel kaygıların da önemli bir tema olarak öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar kilo alma, yorgun görünme, genç görünme, bakımsız görünme ve fiziksel enerjinin azalması gibi durumların sosyal görünüş kaygısını artırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle genç öğretmenler, veliler ve yöneticiler tarafından deneyimsiz algılanabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler fazla genç görünmenin sınıf yönetiminde otorite kurma sürecini zorlaştırabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Deneyimli öğretmenler ise yaş ilerledikçe görünüşe ilişkin kaygıların biçim değiştirdiğini, daha çok enerjik, dinamik ve sağlıklı görünmeye yönelik düşüncelerin ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir bölümü yorgun veya bakımsız göründüklerinde öğrencilerin ya da velilerin bunu fark ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin sürekli enerjik, bakımlı ve kontrollü görünmesi gerektiğine yönelik algının bireysel kaygıları artırdığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, beden imajının bireyin benlik algısı ve sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğunu vurgulayan Cash ve Fleming'in (2002) görüşlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin fiziksel görünümlerine ilişkin düşüncelerinin yalnızca bireysel memnuniyetle değil, sosyal çevre tarafından nasıl algılandıklarıyla da bağlantılı olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının toplumsal ve mesleki beklentilerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar toplumun öğretmenlerden düzenli, ölçülü, bakımlı ve profesyonel bir görünüm beklediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle kadın öğretmenler, toplumun kadın öğretmenlere yönelik görünüş beklentisinin daha yüksek olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından temsil gücü yüksek bir meslek olarak görülmesi nedeniyle dış görünüş konusunda daha dikkatli davranmak zorunda hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda temsil ve görünüş boyutu olan bir meslek olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenlerin toplumsal normlar doğrultusunda "örnek öğretmen" imajına uygun görünmeye çalışmaları, sosyal görünüş kaygısının toplumsal beklentilerden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Özellikle resmi etkinlikler ve kurumsal ortamlarda öğretmenlerin daha kontrollü ve profesyonel görünme çabası içerisinde olmaları bu durumu desteklemektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının; bireysel özellikler, sosyal çevre, mesleki roller, toplumsal normlar ve görünürlüğün arttığı sosyal ortamların etkileşimiyle oluşan çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki İlişkilere Yansımalar

Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının mesleki ilişkiler üzerindeki etkileri incelendiğinde, bu kaygının yalnızca bireysel bir duygu durumu olarak kalmadığı, aynı zamanda sınıf içi süreçlere, öğrenci ilişkilerine, veli iletişimine, meslektaş etkileşimlerine ve yöneticilerle kurulan profesyonel ilişkilere çeşitli biçimlerde yansıdığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü sosyal görünüş kaygısının ders anlatımını doğrudan engellemediğini ifade etmiş olsa da, bu kaygının davranışlarını, beden dillerini ve sınıf içindeki hareketlerini zaman zaman etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle sınıf ortamında sürekli göz önünde bulunma durumu, öğretmenlerin kendilerini daha kontrollü davranmaya yönelttiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar; tahtada ders anlatırken, sınıfta dolaşırken, öğrencilerin arasında hareket ederken ya da uzun süre ayakta kaldıklarında dış görünüşlerinin fark edildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin doğal davranış biçimlerinden uzaklaşarak daha kontrollü ve dikkatli hareket etmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenlerin görünüşlerinin sürekli gözlemlendiğini düşünmeleri, sınıf içi iletişim süreçlerinde öz denetimi artırmakta ve davranışlarını bilinçli biçimde düzenlemelerine yol açabilmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısı nedeniyle sınıf içindeki hareketlerini sınırlandırdıkları görülmektedir. Özellikle kıyafetleriyle rahat hissetmedikleri günlerde daha az hareket ettiklerini, beden dillerini daha kontrollü kullandıklarını ve dikkat çekmekten kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin dikkatinin dersten çok dış görünüşlerine kaydığını düşündüklerinde rahatsızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının yalnızca bireysel bir duygu durumundan ibaret olmadığını, aynı zamanda öğretim sürecine ve sınıf içi iletişime de yansıyabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde rahat hareket edememeleri ya da davranışlarını sürekli kontrol etme ihtiyacı hissetmeleri, öğretim sürecindeki doğallığı etkileyebilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde dış görünüşe daha fazla dikkat ettiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından yapılan dolaylı yorumların, bakışların ya da görünüşe ilişkin değerlendirmelerin öğretmenlerde görünüş farkındalığını artırdığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrenciler karşısında yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda sürekli gözlemlenen sosyal figürler olarak kendilerini değerlendirdiklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, sosyal görünüş kaygısının veli ilişkilerine de yansıdığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar velilerin öğretmenleri yalnızca bilgi

ve mesleki yeterlilik açısından değil, aynı zamanda görünüş, duruş ve genel izlenim açısından da değerlendirdiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle veli toplantıları, bireysel görüşmeler ve resmi etkinliklerde daha kontrollü, düzenli ve profesyonel görünmeye çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı veli görüşmelerinde daha özenli davranma ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle ilk izlenimin önemli olduğu düşüncesi, öğretmenlerin dış görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırmaktadır. Bazı öğretmenler veliler tarafından genç görünmenin deneyimsizlik olarak değerlendirilebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin görünüşleriyle ilişkilendirildiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin veli karşısında daha kontrollü davranma eğiliminde olmaları, sosyal görünüş kaygısının profesyonel iletişim süreçlerini etkileyebildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar velilerin öğretmeni yalnızca akademik bilgi açısından değil, aynı zamanda temsil ettiği mesleki imaj açısından da değerlendirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin okul ortamında yalnızca öğretici rolüyle değil, aynı zamanda kurumu temsil eden bireyler olarak da algılandıklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları sosyal görünüş kaygısının meslektaş ilişkileri üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar özellikle görünüşe yönelik yapılan yorumların, şakaların ve değerlendirmelerin zaman zaman rahatsızlık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. "Zayıflamışsın", "yorgun görünüyorsun" ya da kıyafetlerle ilgili yapılan yorumların iyi niyetli olsa bile öğretmenlerin kaygı düzeyini artırabildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler bu tür yorumların gün boyu akıllarında kaldığını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle görünüş odaklı değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar sürekli dikkat çekmenin ya da görünüşleriyle ilgili yorum almanın zaman zaman baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum okul ortamındaki iletişim dilinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin meslektaş ortamında görünüşleri üzerinden değerlendirilme hissi yaşamaları, sosyal görünüş kaygısının kurumsal iletişim süreçlerinde de etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle görünüşe dayalı şakaların ve yorumların sıradanlaştırılması, bazı öğretmenlerin kendilerini daha geri planda tutmalarına neden olabilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir bölümü sosyal görünüş kaygısını yöneticilerle olan ilişkilerinde daha yoğun hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle resmi toplantılar, seminerler, törenler ve yöneticilerin bulunduğu ortamlarda daha profesyonel, özenli ve ciddi görünme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir.

Katılımcılar yöneticiler tarafından değerlendiriliyor olma düşüncesinin görünüşlerine daha fazla dikkat etmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı yöneticiler karşısında daha profesyonel görünmeye çalıştıklarını, bazı durumlarda ise dikkat çekmemek adına geri planda kalmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum sosyal görünüş kaygısının öğretmenlerin mesleki katılım süreçlerini etkileyebildiğini göstermektedir. Özellikle resmi görevlerde ve yöneticilerin bulunduğu ortamlarda daha kontrollü davranma eğiliminin artması dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler görünüşleriyle ilgili yapılan yorumların motivasyonlarını ve mesleki özgüvenlerini etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç sosyal görünüş kaygısının yalnızca bireysel bir kaygı olmadığını, aynı zamanda mesleki etkileşim süreçlerine yansıyan sosyal bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının; sınıf içi iletişim, öğrenci ilişkileri, veli görüşmeleri, meslektaş etkileşimleri ve yönetici ilişkileri üzerinde psikolojik ve davranışsal yansımalar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul ortamında yalnızca akademik rollerle değil, aynı zamanda sosyal görünürlük ve temsil sorumluluğuyla da hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarmaya dayalı bir meslek olmadığını, aynı zamanda sürekli göz önünde bulunmayı ve sosyal değerlendirmelere açık olmayı gerektiren bir meslek olduğunu göstermektedir.

Başa Çıkma Stratejileri

Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkma süreçlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların bu kaygıyı yönetebilmek için hem bireysel hem de mesleki çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü sosyal görünüş kaygısını azaltabilmek için öncelikle mesleki yeterliliklerine odaklanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar; öğretim becerisi, alan bilgisi, iletişim gücü ve mesleki deneyim gibi unsurların dış görünüşten daha önemli olduğunu kendilerine hatırlatarak kaygılarını kontrol etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle derse hazırlıklı girmenin, öğrencilerle güçlü iletişim kurmanın ve mesleki başarıya odaklanmanın görünüşle ilgili düşünceleri ikinci plana ittiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkarken mesleki kimliklerini koruyucu bir unsur olarak kullanmaları dikkat çekmektedir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin yalnızca fiziksel görünümle değerlendirilemeyecek

kadar önemli bir meslek olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının güçlenmesinin sosyal görünüş kaygısını azaltıcı bir etki oluşturabileceğini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin rahat, sade ve kendilerini güvende hissettiren kıyafetler tercih ederek sosyal görünüş kaygılarını azaltmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler özellikle içinde rahat hareket edebildikleri kıyafetlerin kendilerini psikolojik olarak daha rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar düzenli ve sade görünmenin kaygıyı azalttığını belirtirken, bazıları ise kendi tarzlarını koruyarak rahat hissetmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle sınıf içinde aktif hareket etmeyi gerektiren durumlarda fiziksel rahatlığın öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığı görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler kendilerine güven veren kıyafetler tercih ettiklerinde öğrencilerle ve velilerle iletişim süreçlerinde daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkarken fiziksel rahatlık ve öz güven hissini destekleyen görünüm tercihleri geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlik deneyiminin artmasının sosyal görünüş kaygısını azaltan önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar öğretmenlik deneyimi arttıkça sosyal görünüş kaygısını daha iyi yönetebildiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını daha yoğun yaşadıkları, deneyim kazandıkça ise görünüşten çok mesleki yeterliliklerine odaklanmaya başladıkları görülmektedir. Deneyimli öğretmenler zaman içerisinde öğrencilerle, velilerle ve okul ortamıyla daha güçlü iletişim kurduklarını, bu durumun da öz güvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise mesleki deneyim sayesinde dış görünüşe ilişkin değerlendirmeleri kişisel olarak daha az önemsemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum mesleki deneyimin öğretmenlerin öz güven gelişimini desteklediğini ve sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Özellikle mesleki yeterlilik hissinin güçlenmesiyle birlikte öğretmenlerin görünüş odaklı kaygılarının azaldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını korumaya yönelik çeşitli stratejiler geliştirdikleri de görülmektedir. Katılımcılar spor yapmak, kendilerine zaman ayırmak, psikolojik olarak iyi hissetmeye çalışmak ve manevi olarak güçlü kalmak gibi yöntemlerin sosyal görünüş kaygısını azalttığını ifade etmişlerdir. Özellikle fiziksel olarak iyi hissetmenin özgüveni artırdığı ve sosyal görünüş kaygısını hafiflettiği belirtilmektedir. Bazı öğretmenler yoğun okul temposu içerisinde kendilerine zaman ayırmanın psikolojik açıdan rahatlatıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında manevi anlamda güçlü kalmaya çalışmanın

ve kendini psikolojik olarak desteklemenin kaygıyı azaltıcı bir etki oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç sosyal görünüş kaygısının yalnızca fiziksel görünümle değil, bireyin genel psikolojik iyi oluşuyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ruhsal olarak iyi hissettiklerinde görünüşlerine ilişkin kaygılarının daha az belirgin hâle geldiği anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenlerin sosyal medyada oluşturulan kusursuz görünüm algısından uzak durmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar sosyal medyada sürekli idealize edilen beden ve görünüş algısının bireylerde baskı oluşturduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle sosyal medya platformlarında sürekli mükemmel görünme baskısının bireylerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabildiği belirtilmiştir. Bu nedenle sosyal medya kullanımını bilinçli biçimde sınırlandırmanın sosyal görünüş kaygısını azaltabildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler sosyal medyada karşılaşılan kusursuz görünüm algısının gerçekçi olmadığını düşünmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç sosyal görünüş kaygısının yalnızca okul ortamından değil, aynı zamanda toplumsal ve dijital kültürden de etkilendiğini göstermektedir. Özellikle dijital ortamda oluşturulan ideal görünüm baskısının bireylerin öz değerlendirme süreçlerini etkileyebildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmenlerin büyük bölümünün destekleyici okul kültürüne yönelik güçlü bir beklenti içinde olmalarıdır. Katılımcılar okul ortamında daha saygılı, yargılamayan ve destekleyici bir iletişim dilinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler görünüş odaklı yorumların azaltılması, bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin dış görünüşten bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle meslektaşlar arasında yapılan görünüş odaklı yorumların bazı öğretmenlerde kaygıyı artırdığı görülmektedir. Katılımcılar okul ortamında daha kapsayıcı ve anlayışlı bir iletişim kültürünün oluşturulmasının öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında genç öğretmenlerin daha destekleyici biçimde yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sonuç okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkmada yalnızca bireysel stratejilerin değil, aynı zamanda destekleyici ve kapsayıcı okul kültürünün de önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Çalışma kapsamında öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulguların alan yazındaki araştırmalarla büyük ölçüde örtüştüğü belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler sosyal görünüş kaygısını; dış görünüş nedeniyle değerlendirilme korkusu, fiziksel görünüşün mesleki yeterlilikle ilişkilendirilmesi, otorite algısını koruma çabası ve sosyal çevrenin beklentileri bağlamında açıklamışlardır. Bu bulgular, sosyal kaygının bireyin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme, küçük düşme ya da utanma korkusuyla yoğun endişe yaşadığı; bunun sonucunda dışlanma duygusu, ait olamama korkusu ve sosyal ortamlardan kaçınma eğilimi geliştirebildiğini ifade eden Finchilescu'nun (2010) görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin özellikle öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlar tarafından sürekli değerlendiriliyor olma düşüncesinin kaygı düzeyini artırdığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Hart, Leary ve Rejeski'nin (1989) sosyal görünüş kaygısını bireyin fiziksel görünümünün başkaları tarafından değerlendirilmesine yönelik yaşadığı kaygı olarak açıklayan yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sürekli görünür olmayı gerektirmesi, bireylerin sosyal görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırmakta ve sosyal değerlendirilme kaygısını daha belirgin hâle getirmektedir. Özellikle öğretmenlerin görünüşlerini yalnızca bireysel bir özellik olarak değil, aynı zamanda mesleki kimliklerinin bir parçası olarak değerlendirmeleri dikkat çekmektedir. Bu durum sosyal görünüş kaygısının yalnızca fiziksel görünümle sınırlı olmayan, psikolojik ve sosyal yönleri bulunan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Dilmaç ve Tezelli (2021), öğretmen adaylarında sosyal kaygı ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu; sosyal kaygı düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde sosyal görünüş kaygısının mesleki yeterlilik ve profesyonel imajla doğrudan ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğretmenler görünüşlerinin öğrenciler, veliler ve yöneticiler üzerinde oluşturduğu ilk izlenimin mesleki yeterlilik algısını etkileyebileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle genç görünme, yorgun görünme ya da toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik oluşturduğu ideal görünüm algısına uygun görünmeme düşüncesinin öğretmenlerde kaygı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Cash ve Fleming'in (2002) beden imajının bireyin öz değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer biçimde Grogan (2016), toplumsal görünüm beklentilerinin bireyin beden algısını

ve öz güvenini etkileyebileceğini belirtmektedir. Araştırmada özellikle kadın öğretmenlerin daha dikkatli, ölçülü ve bakımlı görünme baskısı hissettiklerini ifade etmeleri, toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleğindeki görünüş beklentileri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik yeterlilik üzerinden değil, aynı zamanda temsil ve görünüm boyutu üzerinden de değerlendirildiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular arasında öne çıkan önemli noktalardan biri, öğretmenlik mesleğinin görünür yapısının sosyal görünüş kaygısını artırmasıdır. Katılımcılar öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra sosyal görünüşlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf içinde sürekli göz önünde bulunmak, öğrenciler tarafından izlenmek, veli toplantılarına katılmak ve resmi etkinliklerde temsil görevi üstlenmek öğretmenlerin görünüşleri konusunda daha dikkatli davranmalarına neden olmaktadır. Bu sonuç, Goffman'ın benlik sunumu yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Goffman'a (1959) göre bireyler sosyal ortamlarda belirli roller çerçevesinde davranmakta ve çevrelerinde olumlu bir izlenim bırakmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin de okul ortamında yalnızca bilgi aktaran bireyler olarak değil, aynı zamanda rol model olarak görülmeleri görünüşlerine ilişkin farkındalıklarını artırabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin görünüşlerini profesyonel kimliklerinin bir uzantısı olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşleri sosyal görünüş kaygısının sınıf içi davranışlara ve iletişim süreçlerine de yansıdığını göstermektedir. Öğretmenler zaman zaman beden dillerini kontrol ettiklerini, sınıf içinde hareketlerini sınırladıklarını ve öğrencilerin dikkatinin görünüşlerine kaydığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle tahtada ders anlatırken, sınıfta dolaşırken ya da topluluk önünde konuşurken daha kontrollü davranma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum sosyal kaygının bireyin davranışlarını sınırlandırabileceğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dış görünüşe daha fazla dikkat etmelerinin öğretmenlerde görünüş farkındalığını artırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görünüş nedeniyle davranışlarını daha kontrollü hâle getirmeleri, sınıf içi iletişim süreçlerinin psikolojik faktörlerden etkilenebildiğini göstermektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin görünüş kaygısı nedeniyle daha geri planda kalmayı tercih etmeleri, sosyal görünüş kaygısının öğretim süreci üzerinde dolaylı etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını özellikle resmi toplantılar, törenler, seminerler ve veli görüşmeleri gibi görünürlüğün arttığı ortamlarda daha yoğun yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar

yöneticilerin ve velilerin bulunduğu ortamlarda daha profesyonel, düzenli ve özenli görünme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Alemdağ ve Öncü'nün (2015) sosyal görünüş kaygısının sosyal değerlendirme ortamlarında arttığını ortaya koyan çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar bireyin başkaları tarafından değerlendirildiğini düşündüğü durumlarda sosyal görünüş kaygısının yükseldiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin özellikle resmi ortamlarda görünüşlerini daha fazla kontrol etmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kamusal yönünün güçlü olması ve öğretmenlerin toplum önünde temsil görevi üstlenmeleri bu kaygının artmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen görüşleri, meslektaş yorumlarının sosyal görünüş kaygısı üzerinde önemli etkiler oluşturabildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar görünüşe yönelik yapılan yorumların, şakaların ve değerlendirmelerin motivasyonlarını ve öz güvenlerini etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Özellikle iyi niyetli olarak yapılan bazı yorumların bile bireylerde uzun süreli düşünsel etkiler bırakabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum okul iklimi ve kişilerarası iletişim süreçlerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Görünüş odaklı değerlendirmelerin öğretmenlerde sürekli kendini gözlemleme ve değerlendirme davranışı oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda sosyal çevre ve okul kültürüyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların sosyal görünüş kaygısını yönetebilmek adına farklı başa çıkma stratejileri geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler özellikle mesleki yeterliliklerine odaklandıklarında, deneyim kazandıkça ve iletişim becerilerine güvendiklerinde görünüşle ilgili kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında rahat kıyafetler tercih etmek, psikolojik olarak iyi hissetmeye çalışmak, sosyal medyadaki kusursuz görünüm algısından uzak durmak ve fiziksel olarak aktif kalmak gibi stratejilerin kaygıyı azaltabildiği belirtilmiştir. Bu sonuç, Bandura'nın (1997) öz yeterlilik kuramıyla ilişkilendirilebilir. Bandura bireyin kendisini yeterli hissetmesinin psikolojik dayanıklılığı artırdığını vurgulamaktadır. Araştırmada da mesleki yeterlilik algısı güçlendikçe öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarını daha sağlıklı yönetebildikleri görülmektedir. Özellikle mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin görünüşten çok iletişim, bilgi ve öğretim becerilerine odaklanmaya başladıkları dikkat çekmektedir.

Mevcut çalışma bulguları öğretmenlerin destekleyici okul kültürüne yönelik güçlü beklentiler taşıdığını da ortaya koymaktadır. Katılımcılar daha saygılı, yargılamayan ve destekleyici bir iletişim ortamının sosyal görünüş kaygısını

azaltabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birbirlerini görünüş üzerinden değerlendirmemesi, görünüş odaklı yorumların azaltılması ve bireysel farklılıklara saygı duyulan bir okul kültürünün oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuç okul kültürü ve örgütsel iklimin bireylerin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisini açıklayan eğitim yönetimi çalışmalarıyla uyumludur. Öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissettikleri, desteklendikleri ve dış görünüş üzerinden yargılanmadıkları okul ortamlarında sosyal görünüş kaygısının daha düşük düzeyde yaşanabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının yalnızca bireysel bir durum olmadığı, aynı zamanda okul ortamı, mesleki ilişkiler, toplumsal beklentiler ve örgütsel yapı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle geliştirilen öneriler hem eğitim uygulamalarına hem de alan yazına katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları öğretmenlerin özellikle okul ortamında sürekli göz önünde olmaları nedeniyle sosyal görünüş kaygısını yoğun biçimde yaşayabildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlar tarafından değerlendirildiklerini düşünmeleri; görünüşlerine yönelik farkındalıklarını artırmakta ve zaman zaman mesleki iletişim süreçlerini etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda okul ortamında daha destekleyici, kapsayıcı ve psikolojik açıdan güvenli bir iletişim kültürünün oluşturulması önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin özellikle yöneticilerin bulunduğu resmi ortamlarda daha profesyonel görünme baskısı hissettikleri belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin tutum ve iletişim biçimlerinin öğretmenlerin psikolojik süreçleri üzerinde etkili

olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okul yöneticileri öğretmenleri dış görünüşlerinden çok mesleki yeterlilikleri, iletişim becerileri ve eğitim süreçlerine katkıları üzerinden değerlendirmelidir.
- Öğretmenlerin görünüşleri üzerinden yapılan yorumların azaltılmasına yönelik daha kapsayıcı ve destekleyici bir okul iklimi oluşturulmalıdır.
- Özellikle resmi toplantı, tören ve sunum gibi görünürlüğün arttığı ortamlarda öğretmenler üzerinde baskı oluşturabilecek tutum ve söylemlerden kaçınılmalıdır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki öz güvenlerini desteklemek amacıyla rehberlik ve mentorluk uygulamalarına yer verilmelidir.
- Okul ortamında öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyen sosyal ve mesleki destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda sosyal görünüş kaygısıyla başa çıkarken çoğunlukla mesleki yeterliliklerine, deneyimlerine ve iletişim becerilerine odaklandıklarını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin birbirlerine yönelik iletişim biçimlerinin de kaygının artmasında ya da azalmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ve öğretim becerilerine odaklanmaları sosyal görünüş kaygısını azaltabilir.
- Öğretmenler arasında görünüş odaklı yorum ve değerlendirmelerden kaçınılmalı, daha saygılı ve destekleyici bir iletişim dili benimsenmelidir.
- Sosyal medya kaynaklı kusursuz görünüm baskısının farkında olunmalı ve gerçekçi olmayan beden algılarından uzak durulmalıdır.
- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemek amacıyla spor, kişisel zaman ayırma ve stres yönetimi gibi öz bakım uygulamalarına önem vermeleri önerilmektedir.
- Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden destek almaları mesleki uyum sürecini kolaylaştırabilir.

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının okul kültürü ve mesleki beklentilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de önleyici ve destekleyici çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilebilecek uygulamalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerde sosyal görünüş kaygısı, öz güven, mesleki öz yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık konularına yer verilmelidir.
- Okullarda öğretmenlerin görünüşleri üzerinden değerlendirilmesini azaltmaya yönelik farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracak destekleyici okul kültürü politikaları geliştirilmelidir.
- Özellikle genç öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerini destekleyecek rehberlik uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

Rehberlik ve Psikolojik Destek Çalışmalarına Yönelik Öneriler

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısının zaman zaman öz güven, motivasyon ve iletişim süreçlerini etkileyebildiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin psikolojik açıdan desteklenmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle rehberlik hizmetlerinin yalnızca öğrencilere değil öğretmenlere yönelik olarak da planlanması yararlı olabilir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul rehberlik servisleri tarafından öğretmenlere yönelik psikolojik destek çalışmaları planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin stres yönetimi, öz güven geliştirme ve etkili iletişim becerilerini destekleyen seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri güvenli paylaşım ortamları oluşturulmalıdır.
- Psikolojik iyi oluşu destekleyen grup çalışmaları ve farkındalık etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve belirli bir çalışma grubunun görüşleri doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koysa da konunun farklı değişkenlerle daha ayrıntılı biçimde incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Nicel Araştırmalara Yönelik Öneriler

Katılımcı öğretmenlerin sosyal görünüş kaygılarına ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Ancak farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilmesi için nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sosyal görünüş kaygısının daha geniş örneklem gruplarıyla nicel yöntem kullanılarak incelenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile öz yeterlilik, tükenmişlik, mesleki doyum ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak incelenebilir.

Farklı İllerde ve Okul Türlerinde Yapılabilecek Araştırmalar

Araştırmanın belirli bir okul ortamında gerçekleştirilmiş olması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı çevrelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi alan yazına katkı sağlayabilir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Devlet ve özel okul öğretmenlerinin sosyal görünüş kaygıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Farklı sosyoekonomik çevrelerde görev yapan öğretmenlerin deneyimleri araştırılabilir.

Branş ve Cinsiyet Değişkenine Yönelik Araştırmalar

Çalışmanın bazı branş öğretmenlerinin görünürlük düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bunun sosyal görünüş kaygısını etkileyebildiği görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmenlerin toplumsal görünüm beklentilerini daha yoğun hissettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Branş değişkeninin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisi ayrıntılı biçimde incelenebilir.
- Özellikle beden eğitimi, görsel sanatlar ve okul öncesi öğretmenliği gibi görünürlüğün yüksek olduğu branşlarda karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal görünüş kaygısını deneyimleme biçimleri karşılaştırılabilir.
- Toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmenlerin görünüş algıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Karma Yöntem Araştırmalarına Yönelik Öneriler

Sosyal görünüş kaygısı hem bireysel deneyimleri hem de ölçülebilir psikolojik süreçleri içeren çok boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması konunun daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Gelecek çalışmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
- Nicel verilerin yanında derinlemesine görüşmeler kullanılarak öğretmenlerin yaşantıları daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.
- Uzun süreli izleme çalışmalarıyla sosyal görünüş kaygısının mesleki deneyim sürecindeki değişimi değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akboy, R. (2000). *Ergenlik ve kimlik gelişimi*. Çantay Kitabevi.

Alemdağ, S., & Öncü, E. (2015). Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, *3*(Special Issue 3), 287–300.

Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H., et al. (2004). Disability and quality of life impact of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *109*(420), 38–46.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Press.

Argon, T. (2014). The relationship between social appearance anxiety and motivational sources and problems of education faculty students. *The Anthropologist*, *18*(3), 697–704.

Atak, H. (2010). Ergenlik döneminde kimlik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2*(4), 415–433.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and teacher education, *27*(1), 10–20.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York, NY: Basic Books.

Bergeron, D. (2007). Body image and self-perception. *Journal of Health Psychology, 12*(2), 251–262.

Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling teachers: Professionalism or disciplinary power?. Educational philosophy and theory, 47(1), 84-100.

Burgio, K. L., Glass, C. R., & Merluzzi, T. V. (1981). Cognitive determinants of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy, 19*(6), 523–534.

Cash, T. F. (1989). Body-image affect: Gestalt versus summing the parts. *Perceptual and Motor Skills, 69*(1), 17–18.

Cash, T. F. (2000). The multidimensional body-self relations questionnaire. Unpublished test manual, *2*, 1–12.

Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. Body Image, 1(1), 1–5.

Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2002). Body image and social relations. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 277–286). Guilford Press.

Cash, T. F., Phillips, K. A., Santos, M. T., & Hrabosky, J. I. (2004). Measuring "negative body image": Validation of the Body Image Disturbance Questionnaire in a nonclinical population. *Body Image, 1*(4), 363–372.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Curran, J. P. (1977). Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social anxiety: A review. *Psychological Bulletin, 84*(1), 140–157.

Çakır, R., & Kılıç, A. (2021). Öğretmen yeterliklerinin çok boyutlu yapısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 27*(3), 415–440.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 207-237.

Çınar, İ., & Keskin, G. (2015). Sosyal görünüş kaygısı üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 67–82.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument* (2013 ed.). The Danielson Group.

Dilbaz, N. (1997). Sosyal anksiyete bozukluğu. *Psikiyatri Dünyası, 1*(1), 18–23.

Dilmaç, B., & Tezelli, S. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 51–60.

Dogan, U., & Çolak, T. S. (2016). Self-concealment, social network sites usage, social appearance anxiety, loneliness of high school students: a model testing. Journal of Education and Training Studies, 4(6), 176–183.

Ergür, A. (1996). Beden imgesi ve benlik algısı. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 1*(2), 83–89.

Fatima, M., Qayyum, S., & Younas, F. (2021). Perfectionistic self-presentation, social anxiety and interpersonal problems in teachers. Psychology and Education, 58(2), 5060–5074.

Fernández, A. M., & Grand Montagne, M. D. (2013). Body image, self-esteem, and eating disorders in adolescents. *Psychology Research, 3*(3), 148–156.

Finchilescu, G. (2010). Intergroup anxiety in interracial interaction: The role of prejudice and metastereotypes. Journal of Social Issues, 66(2), 334–351.

Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms, anxiety (A. Strachey, Trans. and J. Strachey, Ed.). New York: Norton.(Original work published 1926).

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Teachers College Record, 76(6), 25–52.

Gao, J., Feng, Y., Xu, S., Wilson, A., Li, H., Wang, X., ... & Wang, Y. (2023). Appearance anxiety and social anxiety: A mediated model of self-compassion. Frontiers in public health, 11, 1105428.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.

Göbel, P., Şanlıer, N., Yılmaz, S., & Kocabaş, Ş. (2023). Social appearance anxiety and self-esteem in women: could body mass index have a mediating role?. Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 31(1), 25–37.

Gökdoğan, F. (1988). Beden imgesi ve benlik algısı. *Psikoloji Dergisi, 6*(21), 12–19.

Grogan, S. (2006). Body image and health: Contemporary perspectives. Journal of Health Psychology, 11(4), 523–530.

Grogan, S. (2016). Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children (3rd ed.). Routledge.

Guo, L., Awiphan, R., Wongpakaran, T., Kanjanarat, P., & Wedding, D. (2024). Social anxiety among middle-aged teachers in secondary education schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *14*(8), 2390–2403.

Gümüş, A. E. (2006). Sosyal kaygı bozukluğu. *Türk Psikoloji Yazıları, 9*(17), 1–14.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. Handbook of the Economics of Education, 2, 1051–1078.

Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(1), 94–104.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the Social Appearance Anxiety Scale. *Assessment, 15*(1), 48–59.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and Anxiety, 27*(12), 1117–1127.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

Holsen, I., Kraft, P., & Roysamb, E. (2001). The relationship between body image and depressed mood in adolescence: A 5-year longitudinal panel study. *Journal of Health Psychology, 6*(6), 613–627.

İrhan, G. (2023). Psikolojik iyi oluş ve sosyal görünüş kaygısının beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarında iletişim becerisine etkisi. *Egzersiz ve Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 75–88.

Jung, J., & Lee, S. H. (2006). Cross-cultural comparisons of appearance self-schema, body image, self-esteem, and dieting behavior between Korean and US women. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *34*(4), 350–365.

Jung, J., & Lennon, S. J. (2003). Body image, appearance self-schema, and media images. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 32*(1), 27–51.

Kara, M. (2016). *Sosyal görünüş kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karacan, E., Şenol, S., & Şener, Ş. (1996). Çocukluk ve ergenlik çağında sosyal fobi. *3P Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi, 4*(Ek-1), 28–34.

Karademir, M., & Göksu, A.M. (2023). Öğretmenlerin Sosyal Görünüm Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Analizi. *Sosyal Eğitim Dergisi, 2*(2), 50–64.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakiş. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(17), 39-56.

Kızılkaya, M., & Özkaya, A. S. (2023). Examination of social appearance anxiety through psychological theories. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 15*(3), 398–406.

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). Social Anxiety. New York, NY: Guilford Press.

Lecrubier, Y., Wittchen, H. U., Faravelli, C., Bobes, J., Patel, A., & Knapp, M. (2000). A European perspective on social anxiety disorder. *European Psychiatry, 15*(1), 5–16.

Levine, M. P., Smolak, L., & Hayden, H. (1994). The relation of sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls. *Journal of Early Adolescence, 14*(4), 471–490.

Liao, J., Xia, T., Xu, X., & Pan, L. (2023). The effect of appearance anxiety on social anxiety among college students: Sequential mediating effects of self-efficacy and self-esteem. *Behavioral Sciences, 13*(8), 692.

Lucock, M. P., & Salkovskis, P. M. (1988). Cognitive factors in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy, 26*(4), 297–302.

Moneva, J. C., Geñorga, J. G. R., & Solon, E. M. (2020). Physical appearance anxiety and social relations. *International Journal of Social Science Research, 8*(1), 99–116.

Morrison, A. S., & Heimberg, R. G. (2013). Social anxiety and social anxiety disorder. *Annual review of clinical psychology, 9*(1), 249–274.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage publications.

Özdemir, S. (2008). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 77–89.

Öztürk, M. O., & Uluşahin, A. (2008). Ruh sağlığı ve bozuklukları. Nobel Yayınları.

Öztürk, O. (1981). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Hekimler Yayın Birliği.

Öztürk, O. (1998). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (7. bs.). Nobel Tıp Kitabevleri.

Papapanou, T. K., Darviri, C., Kanaka-Gantenbein, C., Tigani, X., Michou, M., Vlachakis, D., ... & Bacopoulou, F. (2023). Strong correlations between social appearance anxiety, use of social media, and feelings of loneliness in adolescents and young adults. *International journal of environmental research and public health, 20*(5), 4296.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Pozo, C., Carver, C. S., Wellens, A. R., & Scheier, M. F. (1991). Social anxiety and self-focused attention. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 1001–1012.

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and therapy, 35*(8), 741–756.

Resmî Gazete. (1973, 24 Haziran). Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). Sayı: 14574.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1979). *Freedom to learn*. Charles Merrill.

Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., Crocker, P. R. E., Kowalski, K. C., & Mack, D. E. (2007). Social physique anxiety in adolescence. *Journal of Adolescent Research, 22*(1), 78–101.

Sar, A. H. (2018). An Examination of the Relationship between the Social Appearance Anxiety and Conscious Awareness. *Universal Journal of Educational Research, 6*(8), 1738–1742.

Schlenker, B. R. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Brooks/Cole.

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin, 92*(3), 641–669.

Segrin, C. (1996). The relationship between social skills deficits and psychosocial problems: A test of a vulnerability model. *Communication Research, 23*(4), 425–450.

Sevindi, T. (2020). Investigation of Social Appearance Anxiety of Students of Faculty of Sport Sciences and Faculty of Education in Terms of Some Variables. *Asian Journal of Education and Training, 6*(3), 541–545.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57*(1), 1–23.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior (pp. 3–20). Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. Anxiety: Current trends in theory and research, 2, 481-493.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117–135.

Taşkaya, S. M. (2012). Öğretmen yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 283–294.

Tekeli, Ş. C. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turk, C. L., Heimberg, R. G., & Magee, L. (2008). Social anxiety disorder. In D. H. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (4th ed., pp. 123–163). Guilford Press.

Ürün, Ö. D., & Öztürk, C. Ş. (2020). Yetişkin bireylerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal kaygı, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4*(1), 37–45.

Wang, X., Wang, Y., Yang, S., Li, Z., & Fu, C. (2025). Social appearance anxiety and body checking behavior in the relationship between social media addiction and depressive symptoms among college students. *Frontiers in Psychiatry, 16,* 1608527.

Xie, Y. (2023). The impact of online office on social anxiety among primary and secondary school teachers—Considering online social support and work intensity. *Frontiers in psychology, 14,* 1154460.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T., Çırak, Y., & Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 85–100.

Yüceant, M., & Ünlü, H. (2017). Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüm kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından analizi. *Türk Spor ve Egzersiz Dergisi, 19*(1), 102–108.

Yürüten Arslan, M. (2020). *Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi.

7. BÖLÜM

OKUL ORTAMINDA ÖĞRETMEN YALNIZLIĞI

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı,
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Duygu UKŞAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Alper GEÇER
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
alpergecer11@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1441-2482

GİRİŞ

İnsan, doğası gereği başkalarıyla ilişki kurmaya ve bir topluluğa ait olmaya ihtiyaç duyan sosyal bir varlıktır. Bu ihtiyaç yeterince karşılanmadığında ortaya çıkan yalnızlık ise yalnızca özel yaşamla sınırlı kalmaz; bireyin çalışma hayatına da taşınır. Çalışanın iş ortamında kendini dışlanmış ya da bağsız hissetmesiyle beliren örgütsel yalnızlık (Wright, 2005), iş doyumundan aidiyete kadar pek çok alanı olumsuz etkiler. Öğretmenlik, sürekli iletişime dayanan ve büyük ölçüde bu iletişimin niteliğinden beslenen bir meslek olduğundan (Gündüz & Can, 2013), öğretmenlerin meslektaşlarından, yönetimden ya da okul kültüründen kopması hem kendi iyi oluşlarını hem de eğitimin niteliğini doğrudan ilgilendirir. Bu bölümde öğretmenlerin okul ortamında yaşadığı yalnızlık önce

kavramsal çerçevesiyle tartışılmakta, ardından olgu öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırmayla ele alınmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yalnızlık

Sosyal ilişkiler ve sosyal çevre insanlığın varoluşunda önemli bir yere sahiptir. Bu ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklar ve iletişim hataları bireyin yaşamının her döneminde yaşayabileceği ve onu olumsuz yönde etkileyen yalnızlık olgusu ile karşılaştırır (Yılmaz, Yılmaz & Karaca, 2008). Yalnızlık, toplumlarda fiziksel olarak 'tek olma' durumu olarak algılansa da birey birlikte olduğu arkadaş ortamında ya da aile içerisinde de bu duyguyu yaşayabilir. Çünkü yalnızlık bireyin sosyal çevresinde yaşamak istediği samimiyet, güven duygusu ve etkileşimler ile sahip olduğu arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Buluş, 1997). Bilgin (2003), sosyal psikologların yalnızlığı fiziksel olarak tek-bir başına olmak olarak ifade etmenin yanlış olduğunu, bu durumun kendilerince duygusal olarak yaşadıkları bir his olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Cacioppo & Patrick (2008) yalnızlık olgusunun bireyin etrafında bulunan insanların sayısı olmadığını, yalnızlığın nicel olarak azlıktan kaynaklanmadığını tam tersi etrafındaki insanlarla etkileşiminin bireyin ihtiyacını ne kadar karşıladığı ile ilişkili olan bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Young (1982) yalnızlığı kişinin sosyal çevresi ile tatmin sağlayıcı düzeyde iletişim halinde olmaması nedeniyle yaşadığı huzursuzluk olarak ifade etmektedir. Tezer & Arkar (2013) yalnızlığı bireyde huzursuzluk ve stres yaratan bir duygu olarak tanımlamıştır. Saraçoğlu'na (2000) göre yalnızlık kişinin geçmişteki sosyal ilişkilerini şu anki ilişkileri ile kıyaslaması ve yetersiz bulması ile kendisinde yetersizlik duygusunun oluşmasıdır. Wright'e göre (2005) yalnızlık, bireyin sahip olduğu yakın çevresi ile yaşadığı anlaşmazlıklar ya da uyumsuzluklar sonucu bu çevreden kopması ve etrafındaki insan sayısının azalmasıdır. Literatürde yalnızlığa ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Perlman & Peplau (1984) bu tanımların ortak olduğu noktaları şu şekilde sıralamıştır. Yalnızlık olgusu sosyal çevre ile yaşanan etkileşimin yeterli olmamasından kaynaklanmaktadır. Birçok insan tarafından yaşanır ancak öznel bir yaşantıdır. Yalnızlık huzursuzluk yaratan rahatsız edici bir histir.

Yalnızlık Türleri

Literatürde yalnızlık ile ilgili yapılan araştırmalar yalnızlık türlerini; yalnızlığın ne kadar yoğun yaşandığı ne kadar zaman aldığı, hangi sosyal ortamda hissedildiğine bağlı olarak sınıflandırmaktadır. McWhirter, (1990; akt. Duy, 2003) yalnızlık türlerini psikolojik yalnızlık, kişilerarası yalnızlık, sosyal yalnızlık, kültürel yalnızlık, kozmik yalnızlık olmak üzere beş başlıkta incelemiştir;

Psikolojik yalnızlık: Sosyal çevre ile ilgili yaşanan yalnızlık değildir. Bireyin kendi içindeki duygu düşünceleri ile benlik algısı arasında yaşanan uyumsuzluk sonucu oluşan yalnızlıktır. Kendine yabancılaşma durumudur.

Kişiler arası yalnızlık: Bireyin kendisini diğer bireylerden farklı görerek onlardan uzaklaşması sonucu oluşan yalnızlık türüdür. *Sosyal yalnızlık:* bireyin bulunduğu topluma aidiyetinin kalmaması ve toplumdan kopması sonucu oluşan yalnızlıktır.

Kültürel yalnızlık: toplumdaki kültürel değişmeler nedeniyle bireyin çevresiyle bağlarının kopması sonucu oluşan yalnızlıktır.

Kozmik yalnızlık: Bireyin evrenle, yaratıcıyla ya da inancıyla ilgili bağlarının zayıflaması sonucu oluşan boşluk, yabancılaşma ve yaratandan uzaklaşma duygusudur. (Sadler & Johnson, 1980).

Kişilerin sosyal, duygusal, aidiyet açısından farklı ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçlarını farklı kişisel ilişkilerinden karşılayabileceğini belirten Weiss (1987) karşılanmaması durumunda yalnızlığın iki boyutta ortaya çıkabileceğini belirtmektedir; *Duygusal yalnızlık:* Kişinin başka bir kişiyle yakın bir bağ kuramamasından ve aidiyet – güven duygusunu hissedebileceği samimi sıcak ilişkilerinin olmamasından kaynaklar. Çocuklar için anne baba ile sevgi ve güven bağı kuramama ya da anne babanın yokluğu, yetişkinler için eş veya yakın dostluk bağları kuramama ya da bunların yokluğundan kaynaklanan yalnızlık duygusudur Weiss (1973). *Sosyal yalnızlık:* kişinin sosyal çevresinin olmaması veya olan sosyal çevresinde reddedilmesi, kabul görmemesi veya sosyal ilişkilerinin yeterli olmaması sonucu yaşadığı yalnızlıktır (Şişman & Turan, 2004).

Young (1982) yaptığı çalışmasında yalnızlığın süregeldiği zamana göre ele alınabileceğini belirtmektedir. Geçici yalnızlık, birçok kişinin yaşadığı anlık ya da saatlik süren yalnızlık duygusu olarak tanımlamaktadır. Durumsal yalnızlık, kişinin yaşadığı sosyal çevresinde diğer kişilerle olan ilişkilerinde doyum sağladığı ancak birtakım değişimler sonucu bu çevreden ayrılıp (taşınma veya iş değişikliği gibi) yeni bir sosyal çevreye girdiğinde aynı doyumu elde edememesi sonucu hissettiği yalnızlıktır. Kronik yalnızlık, en az iki yıldır süregelen sosyal çevreye sahip olamama ya da sahip olduğu sosyal çevrede aidiyet hissedememe, anlaşılamama sonucu yaşanan yalnızlıktır.

Yalnızlıkla İlgili Psikolojik Kuramlar

Psikodinamik Kuram

Psikodinamik kuram, bireyin ileride yalnızlık duygusunu ne kadar yaşayacağı ya da yaşayıp yaşamayacağının erken çocukluk dönemindeki yaşantısına bağlı olduğunu belirtmektedir. Psikodinamik kurama göre birey henüz bebekken annesi ile arasında kurduğu bağın sağlıklı ve güvenli olup olmaması, ileriki zamanlarda sosyal çevresi ile yaşayacağı yalnızlık duygusunun temelini oluşturmaktır (Körler, 2011). Erikson, bireyin yaşamında kritik dönemler olduğunu, her dönemde atlatılması gereken bir kırılma anı veya kriz durumunun olduğunu belirtmektedir. Ergenlik döneminde kimlik karmaşasını sağlıklı bir şekilde çözebilen bireylerin genç yetişkinlik dönenimde sosyal çevresi ile güvenilir ve sağlıklı bağlar kurabilmesi olasıdır. Ancak ergenlik dönemini sağlıklı atlatamayan bireylerin ileride sağlıklı ilişikler kuramayarak yalnızlık duygusu yaşamaları ön görülmektedir (Körler, 2011).

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramcılara göre yalnızlık, kişinin sahip olduğu sosyal çevresi ve etrafında olan insanlarla kurduğu sosyal ilişkilerin düzeyi ve niteliği ile hayali ya da beklentisi arasındaki farklardan ve tutarsızlıktan doğan duygudur (Duru, 2008). Bilişsel kuramı savunanlar yalnızlık duygusunun bireyin kendi öznel değerlendirme yargısı ile şekil aldığını belirtmektedirler. Buna göre sosyal çevresi benzer olan bireylerden biri kendini yalnız hissetmezken diğeri bakış açısı ve öznel değerlendirmeleri sonucu kendini yalnız hissedebilir (Peplau, Miceli & Morasch, 1982).

Varoluşsal Kuram

Yalnızlık her insanın yaşayabileceği bir duygudur ve her insan hayatının bazı dönemlerinde bu duyguyu hissedebilir. Yakut (2019) yalnızlığı bireyin kendini tanıması, anlaması, ne istediğine karar vermesi ve geliştirmesi için olumlu bir durum olduğunu belirtmektedir. Kıraç (2025) varoluşsal yalnızlığın kişinin kendisi ile kalıp kendini fark etme süreci olduğunu, Duygun (2023) kişinin kendi ayakları üzerinde durup bağımsız birey olabilmesi ve kendini geliştirmesi için olumlu bir duygu olduğunu savunur.

Fenomenolojik (İnsancıl) Kuram

Özkan (2019) bireyin toplum tarafından kabul görmediğini ve anlaşılmadığını

fark ettiğinde toplum tarafından kabul görebilmek ve dışlanmamak için kendi düşünce, yargı ve iç dünyasını sosyal çevresine yansıtmadığını ifade etmektedir. Bireyin toplumun onaylayacağı şekilde davranışlarını şekillendirmesi, bireyin iç dünyası ve toplum tarafından görülen tarafı arasında tutarsızlık ve çatışma yaratır ve bu çatışma hali bireyi yalnızlığa sürükler (Perlman & Peplau, 1982).

Yalnızlığın Nedenleri

Yalnızlık duygusuyla mücadele edebilmek ve yarattığı olumsuz duyguları ortadan kaldırabilmek için yalnızlığa neden olan unsurları, kaynağını ve ortaya çıkaran faktörleri bilmek gerekmektedir. Bilgen (1989) evlenme, boşanma, yakınını kaybetme, taşınma gibi bireyin hayatını büyük ölçüde etkileyen, hayatına farklı şekilde yön verdiren değişimlerin yalnızlığa neden olduğunu savunmaktadır. Buluş'a göre (1996) sosyal çevre ile bağ kurmada yaşanan zorluklar, yetersizlikler ve bireyin karakteristik özellikleri de yalnızlığın nedenleri arasında yer almaktadır. Bireyin ait olduğu toplumda var olan adalet ve eşitlik algısında yaşadığı değişimler ve devamında yaşadığı tahammülsüzlük duygusu da bireyin kendini geri plana çekmesine ve yalnızlaşmasına sebep olmaktadır (Karakurt, 2012). Yalnızlık üzerine çalışmaları bulunan Dykstra (2009) yaşanılan yalnızlık olgusunu üç nedene dayandırmaktadır. Birey dahil olduğu iş ya da arkadaş grubu gibi sosyal çevresine aidiyet hissetmediğinde yalnızlık yaşamaktadır. Bireyin kendini olumsuz algılama şekli ve kendi bireysel özelliklerinde gördüğü kusurlar bireyin yalnız hissetmesine neden olmaktadır. Son olarak bireyin sahip olduğu ilişkilerindeki beklentilerinin karşılanmaması ve sosyal ilişkilerinin niteliğindeki zayıflıklar da yalnızlığa sebep olmaktadır. Haliloğlu (2008) kişinin,

- Sosyal çevresinden yeterince destek görememesi
- Kendine olan öz saygısının düşük olması
- Sosyal çevresi ile bağ kuramaması ya da bağ kurmada yaşadığı zorluklar
- Kendisini değerlendirirken yaptığı doğru olmayan değerlendirmeler, kendini küçümsemesi gibi durumların yalnızlığa neden olabileceğini belirtmektedir.

Michela, Peplau & Weeks (1982) yılında yaptıkları çalışmada (Perceived Dimensions of Attributions for Loneliness) yalnızlığın nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Bireyin yeni bir ilişki ya da sosyal çevre yaratma konusunda umutsuzluğa düşmesi

- İnsanlarla tanışmak için emek sarf etmemesi
- Yeni bir arkadaşlık ya da sağlıklı bir çevre oluşturmak için yeterli yöntem ve becerilere sahip olmaması
- Karşı tarafla kurduğu iletişimde kabul görmeme ve yadırganma korkusu yaşaması
- Dış görünüşünün kusurlu olduğuna inanması
- Etrafında yer alan insanların yalnız ya da tek bireylerle ilişki kurmak istememesi
- Etrafındaki kişilerin yeni birini tanımak istememesi, sosyal gruplarının olması dolayısıyla başka birine gerek duymamaları
- Çekingen yapısının olması
- Yeni insanlar tanımak için uygun ortam zaman ya da imkanının olmaması

Kişinin yalnızlık yaşamasında karakteristik özellikleri, sosyal çevre oluşturma becerisinin yetersiz olması, kendisi ile ilgili fikirlerinin olumsuz olmasının yanı sıra etrafındaki kişilerin de etkisi olduğu görülmektedir (Karaduman, 2022).

Yalnızlığın Sonuçları

Yalnızlık, bireylerin hayatlarının herhangi bir döneminde yaşayabileceği doğal bir duygu ya da durumdur. Ancak bu durumun göz ardı edilip edilmemesine, bastırılmasına, ne kadar süre devam ettiğine ve ne kadar yoğun yaşandığına bağlı olarak bedensel veya ruhsal problemler yaşanabilir (Duygun, 2023). Geçtan (1999) bireylerin yalnızlık duygusunun yarattığı huzursuzluk halinden kurtulmak için, sürekli bir şeyler yeme, ihtiyacı olmasa bile alışveriş yapma ya da saatlerce televizyon izleme gibi davranışlarda bulunduğunu belirtmektedir. Yahyaoğlu (2019) yalnızlık duygusunun hissedilme düzeyine bağlı olarak bireyin vücut direncinin düşebileceğini, iştah durumunda azalma ya da artış yaşanabileceğini kendini sürekli yorgun hissedip hastalıklara açık olabileceğini ifade etmektedir. Hawkley, Burleson, Berntson & Cacioppo (2003) süre yalnız kalan bireylerin zihinsel işlevlerinde yavaşlama, Alzheimer, duygusal çöküş ve kendini kontrol etmek gibi duygusal zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Rokach (2004) yalnızlığın yaratacağı etkileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Yalnızlık yaşayan bireyler çevreleriyle sağlıklı bağ kurmada zorlanırlar

2. Birey, yalnızlık duygusu ile başa çıkmayı ve onu kontrol etmeyi yeterli düzeyde gerçekleştiremezse bütün hayatını istemediği şekilde etkileyen

faktör olabilir.

3. Yalnızlık bireyin başka şeylere ilgi duymasının önüne geçip enerjisini olumlu durumlara aktarmasına engel olabilir
4. Yalnızlık duygusundan kurtulmak için bireyler aceleci davranıp yanlış karar verebilirler. Genç yaşta ya da istemedikleri halde evlenmek ve daha sonra pişmanlığını yaşamak gibi

Yalnızlık ile Başa Çıkma Yolları

Yalnızlıkla baş edememek bireyleri çok kırılgan ya da çok sert karaktere büründürebilir. Bu durum da sosyal ve özel yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. Yalnızlık bireyde huzursuzluk ve negatif duygu değişimleri yaratmaya başladığında bireyin bu durumun farkında olması ve yüzleşmesi, yalnızlıkla mücadele için önemlidir. Bu huzursuzluktan kurtulmanın ve baş edebilmenin ilk basamağı, bireyin bu durumdan çıkmak istemesi ve bunu değiştirmek için ilk adımı atmasıdır. Bireyin yalnızlıktan kurtulması için sosyal çevre oluşturması ya da sosyal çevresinde bulunan kişilerle bağlarını kuvvetlendirmesi, insanlara yaklaşması önerilen bir yöntemdir (Duygun, 2023). Ergenlik döneminde olan bireylerin yaşıtlarıyla vakit geçirmesi, fiziksel aktivitelerde bulunması ve gönüllü kuruluşlarda çalışması gibi davranışların yalnızlıkla mücadele etmek için başvurdukları yollar olarak gösterilmektedir (Galanaki, 2004). İnsanlarla iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin önemli olduğunu savunan Asher & Paquette (2003), sohbete nasıl başlanacağı, konuşmanın nasıl devam ettirileceği, duyguların ifade nasıl ifade edileceğinin bu gibi eğitimlerle etkili kullanılabileceğini ve bu sayede yalnızlık hissinin azalabileceğini belirtmektedir. Bireyin sosyal çevresini genişletmesi, yetenekleri doğrultusunda aktif olması, sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü çalışmalara katılması, kitap – yürüyüş- gezi gibi kulüplere üye olması, kendi sınırlarını doğru belirlemesi, karşı tarafın sınırlarına saygı göstermesi, kendine saygı duyması, olumsuz iç eleştiriyi bırakması da yalnızlık durumundan uzaklaşmak için etkili yollardır (Young, 1982).

İş Yaşamında Yalnızlık

İş yaşamındaki yalnızlık olgusu; bireyin özel hayatında sağlıklı ve nitelikli sosyal ilişkilere sahip olsa bile, çalıştığı kurumda ya da mesleki çevresinde destekleyici ilişkilere veya nitelikli etkileşimlere sahip olmaması durumudur.

Böyle bir ortamda çalışan birey, meslektaşlarıyla aynı ortamı paylaşsa bile duygusal ve sosyal olarak kendini tek başına kalmış hissedebilmektedir (Doğan, Çetin & Sungur, 2009). Wright vd. (2006), göre bu durum temelde iş ortamındaki ilişkilerin zayıflığından ve yetersizliğinden doğar ve birey için rahatsız edicidir. İş yerindeki yalnızlık hissi, çalışanların motivasyonunu düşürerek performanslarını olumsuz yönde etkiler ve kurumuna karşı hissettiği aidiyet duygusunu yok eder. Bu duyguları yaşayan birey bir süre sonra kendine olan güvenini kaybederek kendini yetersiz hisse ve başarısız hissetmeye başlayacaktır. Sonuç olarak huzurlu, iletişimin ve sağlıklı sosyal ilişkilerin olduğu bir iş ortamı çalışanlar için önem arz etmektedir (Keser, 2015).

İş Yaşamındaki Yalnızlığın Sonuçları

İş yerinde yalnızlığın nedeni iletişimsizlikten kaynaklanır ve yaşanan bu iletişimsizlik ortamda sosyal etkileşimin düşmesine sebep olur (Cengiz Çelik, 2023). İş hayatında hissedilen yalnızlık duygusu bireyin motivasyonunu, işten aldığı hazzı, üretkenlik kapasitesini ve hatta sağlık durumunu olumsuz etkiler. Giderek artan yalnızlık duygusu kurumun verimliliğini azaltıp atmosferine de zarar vermeye başlar (Sîrbu & Dumbravâ, 2019). İş yerinde yaşanan yalnızlığın çalışanlara olan etkilerinin ilk sırasında ise iş doyumunu azaltması gelmektedir (Tanrıseven, 2014). Kişinin yaptığı işten tatmin olamaması hem kendi hem de çalıştığı kurumun veriminin düşmesi bir süre sonra kişinin kendisini yetersiz ve başarısız hissetmesine neden olur (Kaplan 2011). Şahin (2005), çalışanların bir gruba dahil olamadığında verimliliklerinin gittikçe düşeceğini ve yaşanan yalnızlık duygusunun kendisine de zarar vermeye başlayacağını bildirmiştir.

İş Yaşamında Yalnızlık ile Başa Çıkma Yolları

Wright (2006), yalnızlık duygusunun önlemenin en etkili yolunun bireyler arası etkileşim ve bu sayede ortak deneyim ve paylaşım yapabilecekleri ortamlar yaratmak olduğunu vurgulayarak; iş ortamında empati kurma, ihtiyaç anında bireylerin birbirine hem maddi ve hem manevi yardımda bulunması, iletişime açık olma gibi faktörlerin yaşanacak olan yalnızlık duygusunu en aza indirebileceğini belirtmiştir. Bakır & Aslan'a (2017) göre paylaşımın olduğu bireylerin aktif olarak iletişimde olduğu ortamlarda bireyler ruhsal açıdan tatmin olur ve yalnızlık duygusunun önüne geçilir. İşyerlerinde birlikteliği sağlayacak paylaşımı arttıracak özel gün kutlamaları ve organizasyonlar da bireyin

hissedeceği yalnızlık duygusunun önüne geçer (Karaduman, 2022).

İş yeri yöneticileri çalışanlarına işle ilgili uyarı ya da tavsiyelerini verirken birebir oldukları güvenli ortamları tercih etmelidir. Yöneticiler çalışanların birbirleriyle iletişimde bulunmalarını sağlamak için farklı ve kısa süreli projelerde iş birliği içinde çalışmalarına olanak sağlamalı ve yeri geldiğinde yöneticiler ekip başarılarını kutlamalıdır (Yakut & Certel, 2016). Çalışanların özel hayatlarında yaşadıkları sağlık ya da aile gibi problemleri önemsenmeli bunlarla nasıl baş ettikleri çalışma arkadaşları ve yöneticiler tarafından bilinmelidir (Oğuz & Kalkan, 2014).

Öğretmenlerin Okul Ortamında Yalnızlık Olgusu

Bireylerin çalıştıkları kurumlarda kuracakları sosyal iletişim ve bağlar performansları üzerinde etkili olduğundan öğretmenlerin de eğitim öğretim görevini yerine getirirken mutlu olmaları ve çalışma arkadaşları ile etkileşim içinde olmaları önemlidir (Tabak, 2017). Okulunda yalnızlık yaşamayan ve aidiyet duygusu hisseden öğretmenler daha verimli bir şekilde görevlerini yerine getirir (Karakurt, 2012). Celep'e (2000) göre okul kültürünün nitelikli olmaması öğretmenleri mesleklerini icra ederken yalnızlık duygusuna iter. Güven hissinin az olduğu okullarda öğretmen kendini yalnız hisseder ve bu durum öğretmende stres yaratır (Kızıldağ, 2009). Stres öğretmenlerin aidiyet duygusunu azaltarak öğretmenlerde performans düşüklüğüne yol açabilir. Dolayısıyla bu durum eğitimde kalitenin düşmesine ve başarının gerilemesine neden olabilir (Tabak, 2017). Öğretmenin yalnızlık duygusundan kurtulması mesleki hazzını arttırıp yaptığı işin verimini olumlu yönde etkileyecektir (Yakut &e Certel, 2016).

Yalnızlık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Okul Ortamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Arslan & Polatcan (2021) öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçelerinde görev yapan 360 öğretmen ile yürütülmüştür. "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği" ölçme araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel yalnızlık hissi ve duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde olumsuz bir korelasyon bulunmuştur.

Kayaalp & Özdemir (2020) 2017-2018 yıllarında Muş ilinde görev yapan

503 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık yaşamadıklarını ve kendilerini okul ortamında güvende hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyal etkileşimlerinin güçlü olduğu ve bu durumun mesleki doyum ile olumlu ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Gafa & Dikmenli (2019) Kırşehir ve Erzurum'da görev yapan 415 sınıf öğretmeniyle, sınıf öğretmenlerinin okul ortamında hissettikleri yalnızlık düzeyini ve mesleki tatminlerini incelemişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin hissettiği yalnızlık, duygusal yoksunluğun düşük düzeyde olduğu, yalnızlık ve medeni durumları arasında ilişki olmadığı, ancak cinsiyet ve meslekte geçirdikleri süre ile yalnızlık durumları arasında ise ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağ (2023) "İşyeri Yalnızlığı ile İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma" adında üniversite idari personeli ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada örgütsel yalnızlık boyutları (duygusal ve sosyal yalnızlık) ile örgütsel yabancılaşma boyutları arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Çalışmanın sonucunda yalnızlık ile sosyal yalnızlığın, işe yabancılaşmayı üzerinde doğrudan etkilediği görülmüştür.

Okul Ortamındaki Yalnızlık ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Neto (2015) "Öğretmenler de Kendilerini Yalnız Hissediyor: Öğretmenlerin Yalnızlıkla İlişkili Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bir Çalışma" adlı bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin yalnızlık hislerinin, yaş, cinsiyet, medeni hal, çalıştığı kurum gibi bazı demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha çok, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yalnızlık hissi yaşamaktadırlar.

Johnson vd. (2014) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ve stres seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mesleğe yeni başlayan 47 öğretmen ile yürütülen çalışmada, yalnızlık hissinin öğretmenlerin stres düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nichols & McBride (2017) "Kurum İçinden Terfi Alan Eğitim Liderlerinin, Yeni Pozisyonlarında Karşılaşacakları Yönetsel Yalnızlığa Hazırlanması." adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada terfi verilen eğitim yöneticilerinin yalnızlık düzeyi çocukluk yaşantıları ile birlikte incelenmiştir. Okul ortamında yalnızlık ile çocuklukta yaşadıkları reddedilme arasındaki ilişki aralarında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

OKUL ORTAMINDA ÖĞRETMENLERİN YALNIZLIK OLGUSU ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Problem Durumu

İnsan hayatta kalmak, kendini geliştirmek ve yetiştirmek için yaşamı boyunca etrafındaki insanlarla iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Sosyal çevresinin izin verdiği ölçüde paylaşımlarda bulunur, duygularını ifade eder ve düşüncelerini paylaşır (Metin Çapar, 2020). Literatürde yer alan tanımlara bakıldığında yalnızlık, kişinin etrafıyla arasındaki sosyal ilişkinin yetersiz olması nedeniyle yaşadığı ruh halini ifade etmektedir (Ernst & Cacioppo, 1999). Yalnızlık çevreye uyum sağlayamama, bireyin anlaşıldığını hissetmemesi ve bunun sonucunda yaşadığı mutsuzluk olarak ifade edilmektedir (Geçtan, 1999). Yalnızlık kişinin sosyal ortamından kendisini geri çekmesiyle yaşadığı ona sıkıntı veren duygu olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz & Altınok, 2009).

Yalnızlık kavramının iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar; duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlıktır (Weiss, 1973). Duygusal yalnızlık, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerde güven ve samimiyetin eksikliğinden doğmaktadır. Sosyal yalnızlık ise bireyin kendini ait ve güvende hissedebileceği bir arkadaş çevresinin olmamasından kaynaklanmaktadır (Koçak, 2008). Doğan, Çetin & Sungur (2009) yalnızlığın tek kalma hali olmadığını, içinde bulunduğu sosyal ya da iş ortamında paylaşım yapabileceği insanların olmamasından kaynaklandığını ve bu durumun kişinin yaşam ve iş kalitesini etkilediğini belirtmektedirler. Qualter (2003; akt. Arslan, 2021) bireyin maruz kaldığı tehlikeli olayları, reddedilmeleri, birey için önemli olan bir kişinin kaybını ya da o kişi tarafından önemsenmemesini yalnızlığın nedenleri olarak belirtmiştir. Dykstra (2009) kişinin içinde olduğu sosyal çevreye aidiyet duygusunun olmamasını, iletişim kurmada kendini yetersiz görmesini ve kişisel özelliklerindeki yetersizlikleri yalnızlığın nedenleri arasında göstermiştir.

Yalnızlık duygusuna sahip kişilerde toplum tarafından kabullenmeme ve reddedilme hissi, değersizlik, kızgınlık ve aykırı davranışlar görülebilir ve işiler ne kadar çok sosyal ortamda ve etrafındaki insanlarla iletişim halinde bulunursa bu duygulardan kurtulabilir (Şişman & Turan, 2004). Birey yalnızlık duygusunu yoğun ve uzun süreli yaşarsa; özgüven azlığı, öfke kontrolü kaybı, psikolojik rahatsızlıklar ve depresyon görülme riski artmaktadır (Karakurt, 2012). Sosyal yaşantısı içinde herhangi bir ruhsal rahatsızlığı olmayan etrafındaki bireylerle problem yaşamayan iletişimi kuvvetli olan bireyler çalıştıkları ortamda örgütsel yalnızlık yaşayabilir ya da kendini çalışma grubunun dışında

ve gruba ait hissetmeyebilir (Doğan vd., 2009).

Örgütsel yalnızlık, kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamında diğer bireyler tarafından dışlanmasıdır (Wright, 2005). Kişinin bir gruba ait olma ve o gruptakiler tarafından kabul edilme ihtiyacının karşılanmaması ve dışlanması süreci olarak açıklanmaktadır (Yakut & Certel, 2016). Daha açık bir ifadeyle örgütsel yalnızlık, bireylerin çalışma ortamında ilişkilerini sınırlandırmaları, birlikte vakit geçirmemeleri, yüzeysel ilişki kurmaları, güvensizlik ve hayal kırıklığı yaşama endişesi ile diğerlerinden uzaklaşmaları sonucunda ortaya çıkan, birlikte zaman geçirme öneminin kalmaması durumudur (Mercan, Oyur, Alamur, Gül & Bengül, 2012). Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisinin üçüncü basamağında ait olma ve sevgi ihtiyacı yer almaktadır. İnsanlar bu ihtiyacını, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri iş ortamında arayacaklardır kendini okul ortamına ait hissetmeyen öğretmen iş yerinde yalnızlık yaşayacaktır (Kaplan, 2011).

Öğretmenlik mesleği insanlarla sürekli iletişimi gerektiren ve bu iletişim oranında verim sağlayan bir meslektir (Gündüz & Can, 2013). Öğretmenler, yaptıkları işten keyif almak, mesleki olarak doyum sağlamak ve arkadaşlarıyla sosyal ilişki kurmak istemektedirler. İş ortamında sosyalleşebilen, kendini okulun bir parçası olarak görebilen bir öğretmenin iş performansı yükselir (Kaplan 2011). Celep (2000)'e göre okul kültürünün yetersiz olması öğretmenin, amirine ve çalışma arkadaşlarına karşı tek yönlü iletişim kurmasına neden olmaktadır. Bu ortamda öğretmen iş arkadaşlarını ve amirini yeterince benimseyememekte ve iletişim problemleri ortaya çıkmaktadır. Bu da istenmeyen durum olan yalnızlığı meydana getirmektedir (Karakurt, 2012). Öğretmenler, toplumun güvendiği topluma eğitim öğretim sunan kişilerdir (Balcı, 2001). Eğitimi planlar, uygular, değerlendirir, bir nevi toplumun geleceğine yön verirler. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için; olumlu bir okul kültürü ve ikliminin olması, amir ve çalışma arkadaşları ile iletişim halinde olması sorumluluklarını yerine getirmesinde büyük rol oynamaktadır (Celep, 2000). Aksi durumda öğretmenler yalnızlık hissine kapılmakta ve bu durum sorumluluklarını da olumsuz etkilemektedir (Yılmaz & Aslan, 2016). Öğretmenler için önem arz eden yalnızlık hem kişinin kendi yaşantısını hem de eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir sorun olmaktadır. Okul ortamında yaşanan yalnızlık olgusu zamanla öğretmenin okul kültüründen kopmasına ve yabancılaşmasına neden olmaktadır (Kayaalp ve Özdemir, 2020). Okul içinde nasıl ortaya çıktığı, nasıl yaşandığı ve öğretmenlerin yalnızlıkla nasıl başa çıktığını anlamak, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını korumak, sağlıklı okul ortamı yaratmak açısından önem taşımaktadır.

Yalnızlık olgusu öğretmenler için sadece mutsuzluk kaynağı değil aynı zamanda eğitim sürecinin ilerleyişini aksatan ve tehdit eden bir unsur olarak görülmektedir. Hem çalışma arkadaşları hem de okul idaresi tarafından dışlanmış hisseden öğretmenin okula aidiyet duygusu zayıflar, mesleğine duyduğu heyecan kaybolur, sınıf içinde motivasyon duygusu kalmaz. Tüm bu olumsuzlukları yaşayan bir öğretmen eğitim sürecinde aktif olacağı ve verimli çalışabileceği şüphelidir. Literatür taramasında yalnızlık olgusu ile değişkenlerin (yaş, cinsiyet, kıdem) ilişkisi incelendiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin hangi durumda yalnızlık hissettiklerini belirten, yalnızlık olgusunun nasıl başladığını nasıl ilerlediğini özellikle eğitime etkisini ve öğretmenlerin bu durumla baş etmek için nasıl stratejiler geliştirdiğini nitel olarak da incelemek gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın; öğretmenlerin kendi deneyimlerini, yaşadıkları süreçleri inceleyerek ve yalnızlıkla ilgili özgün baş etme stratejilerini belirleyerek; yaşadıkları yalnızlık olgusunun kırma, okula ve mesleğe aidiyet duygusunu arttırma, eğitim ve öğretim sürecindeki verimliliği sağlama açısından hem literatüre katkı sağlayacağı hem de yönetici ve öğretmenlere rehber olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık duygusu ile baş etme yolları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir,

1. Öğretmenler okul ortamında yalnızlığı nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır?
2. Okul ortamında yalnızlığa yol açan bireysel, kurumsal ve sosyal faktörler nelerdir?
3. Öğretmenler okul ortamında yalnızlığı günlük okul yaşamında nasıl deneyimlemektedir?
4. Okul kültürü ve yönetim anlayışı okul ortamında yalnızlık deneyimini nasıl etkilemektedir?
5. Öğretmenlerin okul ortamında yalnızlıkla başa çıkma stratejileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Okullar, çalışma ortamı olarak sosyal bir etkileşim alanına sahiptir. Okulların ve öğretmenlerin toplumun beklentilerini karşılaması için öğretmen ve amirlerin olumlu bir iklim içinde çalışmaları, açık iletişim halinde bulunmaları ve aidiyet duygusuna sahip olmaları gerekmektedir. Ancak her çalışma orta-

mında olduğu gibi öğretmenler de çalıştıkları okulda yalnızlık hissedebilirler. Yalnızlık olgusu öğretmenin kendi mutluluğunu etkilemekle birlikte okul kültürünü, verilen eğitimin kalitesini ve sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyini de etkilemektedir. Öğretmenlerin yalnızlık hissetmesine sebep olan nedenleri, yaşadıkları zorlukları bulmak, yalnızlık hissi ile nasıl başa çıktıklarını belirlemek sadece bireysel mutluluklarını olumlu yönde etkilemekle kalmaz okul içindeki performanslarını arttırarak sorumluluklarını istenilen düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları yalnızlık duygusuna ilişkin görüşlerini, nedenleri, öğretmenlerin yaşantıları üzerindeki etkilerini ve yalnızlıkla başa çıkma yöntemlerini incelemek ve öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin amacı bireyi her yönüyle sağlıklı bir şekilde yetiştirmektir. Bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden istenen performansın sergilenmesi için öğretmenlerin morallerinin yüksek ve motivasyonlarını aşağı çekecek problemlerin en düşük seviyede olması gerekmektedir (Şişman Turan, 2004). Okul ortamında iş birliğinin sağlanması, herkesin iletişime açık olması, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda etkileşimlerinin artması, kendilerini geliştirecekleri ve yeteneklerini sergileyecekleri bir ortamın sağlanması ile öğretmenlerin yalnızlık duygusuna kapılma ihtimali düşmektedir (Kaplan, 2011). Böyle bir ortamda öğretmenler kendilerinden beklenen performansı ve eğitim hizmetinin niteliğini üst düzeyde gerçekleştirebilirler.

Literatürde yer alan yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Arslan & Polatcan 2021; Kayaalp & Özdemir 2020; Gafa & Dikmenli 2019; Bağ 2023) yalnızlığın; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, sosyal etkileşimler düzeyleri, mesleki tatminleri, medeni durumları, cinsiyet ve meslekte geçirdikleri süre ile örgütsel yabancılaşma gibi değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği nicel çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Neto, 2015; Einav, Confino, Geva & Margalit 2024; Johnson 2014, Nichols & McBride 2017), öğretmenlerin yalnızlık hislerinin, yaş, cinsiyet, medeni hal, çalıştığı kurum gibi bazı demografik özellikleri arasındaki ilişki, tükenmişlik hissiyle, stres seviyeleri ve çocukluk yaşantıları gibi değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği nicel çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin okul

ortamında yaşadıkları yalnızlık duygusunu incelemek, nedenlerini ortaya koymak ve bunun iş ortamına nasıl yansıdığını belirlemek açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yalnızlık duygusunu hissetmelerine sebep olan nedenleri bularak okul yöneticilerinde farkındalık uyandırarak olumlu bir okul iklimi düzenlemeleri açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yalnızlık duygusu ile nasıl mücadele ettiklerini belirleyerek, benzer sorunları yaşayan öğretmenlere ışık tutup, olumlu bir okul iklimi oluşturulması için önemlidir. Öğretmen yalnızlığı gibi duygusal bir konuyu doğrudan öğretmenlerin kendi ifadeleriyle nitel olarak incelemesi açısından literatüre katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara somut veriler ve yeni bir perspektif sunması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2025-2026 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ve Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan 20 öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırma Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına samimi ve doğru şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların öğretmenlerin yalnızlık olgusu ile ilgili deneyimlerini ve başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları yalnızlık duygusu, nedenleri ve baş etme yolları incelenmektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim, kişinin deneyimle-

rinden yola çıkarak incelenen konu ya da olgu hakkında veri toplama yöntemidir (Onat Kocabıyık, 2015). Olgu bilimde araştırmanın veri kaynakları, açıklanmak istenen olguyu doğrudan yaşayan ve bu yaşantıyı ayrıntılı biçimde ifade edebilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olguları, deneyim ve tecrübeleri belirlemek için bu bireyler ya da veri gruplarıyla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan; farklı cinsiyet, kademe, branş ve yaş gruplarından 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme (purposive sampling) altında yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, evrendeki çeşitliliği yansıtacak farklı durumların örnekleme dahil edilerek ortak temaların ve farklılıkların ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2024). Katılımcılara ait demografik bilgiler **Tablo 1**'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş/Alan	Toplam Öğretmenlik Hizmet Süresi (Yıl)	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi (Yıl)	Mezun Olunan Okul Türü
Ö1	Kadın	39	İngilizce	5	Belirtilmemiş	Lisans
Ö2	Erkek	39	İngilizce (Müdür)	14	8 ay	Yüksek Lisans
Ö3	Kadın	27	Fen Bilimleri	4	2 ay	Lisans
Ö4	Erkek	24	Fen Bilimleri	1	1	Lisans
Ö5	Erkek	45	Fizik	15	6	Yüksek Lisans
Ö6	Kadın	30	İngilizce	8	4	Yüksek Lisans
Ö7	Kadın	36	Matematik	13	2	Lisans
Ö8	Kadın	39	Matematik	17	13	Lisans
Ö9	Kadın	39	Almanca	15	10	Lisans
Ö10	Kadın	44	Matematik	20	5	Lisans

Ö11	Kadın	27	Okul Öncesi	5	1	Lisans
Ö12	Kadın	34	Din Kült. ve Ahlak Bil.	12	4	Yüksek Lisans
Ö13	Kadın	50	Kimya (Müdür Yrd.)	27	2	Lisans
Ö14	Kadın	29	Matematik	4	3	Lisans
Ö15	Kadın	38	İngilizce	10	3	Yüksek Lisans
Ö16	Erkek	32	Almanca	8	2	Lisans
Ö17	Kadın	47	İngilizce	25	24	Lisans
Ö18	Erkek	60	İngilizce	37	12	Lisans
Ö19	Kadın	31	Bilişim Teknolojileri	9	4	Lisans
Ö20	Kadın	34	Fizik	9	2,5	Lisans

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme yapılacak konu hakkında sorulacak temel soruların belli olduğu ancak görüşme esnasında verilen cevaplara göre ek soruların sorulabildiği görüşme türüdür (Karataş, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde, literatür taranmış olup araştırmanın problemi, alt problemleri ve amacına açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu altı ana başlık altında toplam on bir temel sorudan oluşmaktadır: okul ortamında yalnızlığın tanımlanması, yalnızlığın nedenleri, günlük deneyimler, okul kültürü ve yönetim anlayışının etkisi, başa çıkma stratejileri ile yalnızlığın bireysel ve mesleki etkileri. Hazırlanan sorular için eğitim yönetiminde uzmanlığı olan 2 öğretim üyesinden görüş alınmıştır ve alınan dönütlerle değişiklikler yapılarak son haline ulaşmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde Ataşehir ve Kadıköy'de ilçesinde çalışan MEB'e bağlı devlet okullarına atanmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 öğretmene araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme

formu yüz yüze uygulanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın gizliliği ve konusu hakkında bilgi verilmiş olup onayları doğrultusunda görüşme süresince ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler okul kütüphanesinde ya da okulun çevresinde bulunan mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme bitiminde ses kaydı ve görüşme esnasında alınan notlar Word dosyasına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle ham veriler kodlanmış; benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular, her tema için oluşturulan kod-frekans tabloları ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. İçerik analizi, kodlamalar ile bir metnin kategorilere bölündüğü yöntemedir (Büyüköztürk vd., 2019).

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin okul ortamındaki yalnızlık olgusu ile ilgili kod ve temalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda veri analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar **Tablo 2**'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kod Sistemi

Kod Sistemi	
TEMA-1	**Okul Ortamında Yalnızlığın Tanımlanması**
Alt Tema	Duygusal ve İlişkisel Açıdan Tanım
Alt Tema	Kurumsal Açıdan Tanım
Alt Tema	Bireysel ve Yapısal Açıdan Tanım
TEMA-2	**Okul Ortamında Yalnızlığın Nedenleri**
Alt Tema	İletişimsel ve İlişkisel Nedenler
Alt Tema	Mesleki ve Vizyoner Nedenler
Alt Tema	Yönetimsel ve Yapısal Nedenler
Alt Tema	Bireysel ve Ekolojik Nedenler
TEMA-3	**Okul Ortamında Yalnızlığın Günlük Deneyimi**
Alt Tema	Formal Rutinlerde İzolasyon Yaşama
Alt Tema	Mekânsal ve Sosyal İklimde Yalnızlık Yaşama
Alt Tema	Zaman ve Fiziksel Sınırlar
Alt Tema	Görev ve Rol Kaynaklı Yalnızlık

TEMA-4	**Okul Kültürü ve Yönetim Anlayışının Etkisi**
Alt Tema	Liderlik
Alt Tema	Örgüt İklimi ve Kültürü
TEMA-5	**Yalnızlık Olgusu ile Başa Çıkma Stratejileri**
Alt Tema	Başa Çıkma Stratejileri
Alt Tema	Destek Kaynakları
Alt Tema	Çözüm Önerileri

Okul Ortamında Yalnızlığın Tanımlanması

Çalışmanın ilk alt problemi "*Öğretmenler okul ortamında yalnızlığı nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır*?" şeklinde belirlenmiştir. Sonuçta elde edilen veriler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Okul Ortamında Yalnızlığın Tanımlanması

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
1. Duygusal ve İlişkisel Açıdan Tanım	Anlaşılmama, Dışlanma ve Aidiyet Eksikliği	10
	Duygusal Destek Yoksunluğu ve Ruhsal Yalnızlık	7
	Güvenli Bağ Kuramama ve Maske Kullanma	6
2. Kurumsal Açıdan Tanım	Vizyon, Eylem ve Ortak Payda Uyuşmazlığı	8
	Zümre/Genel İletişimsizlik ve Etkileşim Eksikliği	7
	İdare ile İletişim Kopukluğu	6
3. Bireysel ve Yapısal Açıdan Tanım	Bireysel Tercih ve Bireyselleşme	4
	Kuşak Farkı ve Farklı Bakış Açıları	3

Katılımcıların okul ortamındaki yalnızlığı tanımlarken en yüksek frekansı Duygusal ve İlişkisel Açıdan (f=23) üretmeleri, yalnızlığın temelinde derin bir "*aidiyet eksikliği ve anlaşılmama*" (f=10) duygusunun yattığını göstermektedir.

Yalnızlığın Kurumsal Açıdan (f=21) tanımlanması, duygusal boyutla neredeyse eş değer bir ağırlığa ulaşmıştır. Katılımcılar yalnızlığı en çok *"Vizyon,*

eylem ve ortak payda uyuşmazlığı" (f=8) sonucu yaşanan durum olarak tanımlamıştır. Bu durum, okul içindeki zihinsel bölünmelerin, pedagojik hedef farklılıklarının ve ortak bir okul kültürünün inşa edilemeyişinin öğretmeni mesleki olarak izole ettiğini göstermektedir

Okul Ortamında Yalnızlığın Tanımlanması ile ilgili görüşlerinden 4 alıntı şu şekildedir.

Ö1. 'Okul ortamında yalnızlık, kalabalık bir ortamda bulunmama rağmen kendimi ait hissedememek olarak tanımlayabilirim. Yeni atandığım için meslektaşlarımla henüz yakın ilişkiler kuramadım. Yaşça bana yakın kişi sayısının az olması da iletişimi zorlaştırıyor.'

Ö2.: Meslekte 15. Yılım bu süre boyunca farklı okullarda çalışma imkânım oldu, bana göre okul ortamında yalnızlık, sadece fiziksel olarak tek başına olmak değil; bir kişinin kendini anlaşılmamış, dışlanmış ya da duygusal olarak bağlantısız hissetmesi durumudur.

Ö3. 'Okul ortamında yalnızlık deyince aklıma ilk gelen, aynı fikirde olmamıza rağmen bu fikirlere yönelik ortak eylemler gösteren kişi sayısının az olmasıdır.'

Ö4. 'Okuldaki mesai arkadaşlarınla ortak bir noktada buluşamayıp, okulun tüm etkinliklerinden geri çekilip, sadece mesleğin gereklerini azami düzeyde icra edip, mesai.

Okul Ortamında Yalnızlığın Nedenleri

Çalışmanın ikinci alt problemi "Okul ortamında yalnızlığa yol açan bireysel, kurumsal ve sosyal faktörler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Sonuçta elde edilen veriler **Tablo 4**'te verilmektedir

Tablo 4. Okul Ortamında Yalnızlığın Nedenleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
1. İletişimsel ve İlişkisel Nedenler	İletişimsizlik ve Yüzeysel İlişkiler	8
	Gruplaşma, Dışlanma ve Aidiyet Eksikliği	6
	Empati Yoksunluğu, Anlaşılmama ve Psikolojik Güvensizlik	6
2. Mesleki ve Vizyoner Nedenler	Vizyon, Mesleki Tutum ve Değer Uyuşmazlığı	8
	Kuşak, Yaş ve Deneyim Farklılıkları	4
	İş birliği, Ekip Çalışması Yoksunluğu ve Rekabet	4

3. Yönetimsel ve Yapısal Nedenler	İdari Destek Boşluğu ve Yönetimsel Aksaklıklar	10
	Zaman Kısıtı, İş Yükü ve Bürokratik Baskı	4
	Ortak Karar Süreçlerine Dahil Edilmeme	2
4. Bireysel ve Ekolojik Nedenler	Çevresel ve Sosyokültürel Faktörler (Öğrenci profili, ekonomi vb.)	4
	Bilinçli (Savunmacı) Geri Çekilme	3

Öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık hissetmelerine yol açan faktörler arasında en büyük ağırlığı İletişimsel ve İlişkisel Nedenler oluşturmaktadır. Bu boyutun altında yer alan «İletişimsizlik ve yüzeysel ilişkiler» (f=8) ile "*Gruplaşma ve aidiyet eksikliği* (f=6) kodları, okullardaki informal yapının kapsayıcılıktan uzak olduğunu göstermektedir. *Etkileşimin sığlaşması ve empati yoksunluğu* (f=6), bireyin örgüt içinde psikolojik güvenliğini yitirmesine ve kalabalıklar içinde yalnızlık yaşamasına neden olmaktadır.

Mesleki ve Vizyoner Nedenler, yalnızlığın zihinsel ve pedagojik temellerine işaret etmektedir. Katılımcıların *"Vizyon, mesleki tutum ve değer uyuşmazlığı"* (f=8) koduna yaptıkları vurgu, Mesleğini idealist bir temelde yürüten öğretmenlerin, mesai odaklı meslektaşlarıyla yaşadığı zihinsel kopukluk, derin bir mesleki yalnızlık üretmektedir.

Yönetimsel ve Yapısal Nedenler en yüksek frekansa sahip unsurun 10 frekans ile "*İdari Destek Boşluğu ve Yönetimsel Aksaklıklar*" olduğu görülmektedir Yönetimsel ve Yapısal Nedenler, okul yöneticilerinin liderlik pratiklerinin yalnızlık üzerindeki doğrudan belirleyiciliğini kanıtlar niteliktedir. Yöneticilerin sorunlar karşısında pasif kalması *adil bir iklim yaratamaması ve öğretmenleri ortak karar süreçlerine dahil etmemesi* (f=2), öğretmende yalnızlık etkisi yaratmaktadır. Ayrıca bürokratik *iş yükü ve zaman kısıtı* (f=4), öğretmenlerin informal iletişim kurabilecekleri zaman aralıklarını daraltarak yapısal bir izolasyonu tetiklemektedir.

Bireysel ve Çevresel Nedenler yalnızlığın dışsal çevreden ve bilinçli tercihlerden beslenen yönünü ortaya koymaktadır. *Öğrenci profilinin yetersizliği veya ekonomik zorluklar* gibi beşerî faktörler (f=4) öğretmenin tükenmişliğini artırırken; ortaya çıkan en özgün bulgulardan biri *"Bilinçli (Savunmacı) Geri Çekilme"* (f=3) stratejisidir. Bu bulgu, yalnızlığın her zaman maruz kalınan pasif bir durum olmadığını; toksik, dedikodu üreten ve yıpratıcı okul ikliminden korunmak adına öğretmenlerin kendi psikolojik iyi oluşlarını korumak için

geliştirdikleri aktif bir savunma mekanizması olduğunu doğrulamaktadır. Okul Ortamında Yalnızlığın Nedenleriyle ilgili görüşlerinden 4 alıntı şu şekildedir.

Ö5.: "Bu durum okul ortamında daha çok iletişim kuramamak ve gruplaşmaların olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Hatta rekabetçi bir ortamda buna sebep olabilir."

Ö6.: 'Mesela ben okul ortamında zümrede kalabalık bir grubun içindeyim ama buna rağmen kendimi yalnız hissedebiliyorum. Çünkü benim bakış açımla onlarınki çok örtüşmüyor. Özellikle mesleki konularda konuşmayı seviyorum, öğretmenlik üzerine düşünmek, fikir alışverişi yapmak bana daha anlamlı geliyor. Ama zümredeki diğer kişiler genelde daha çok özel hayat, alışveriş gibi konular üzerine konuşmayı tercih ediyor. Ben ise özel hayatın herkesle paylaşılmaması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden o sohbetlere çok dahil olamıyorum. Bu durumda aslında fiziksel olarak onların arasındayım ama zihinsel olarak farklı bir yerdeymişim gibi hissediyorum. Konuşmalar bana hitap etmediği için geri planda kalıyorum ve bu da bende yalnızlık hissi oluşturuyor'

Ö7.: "En önemlisi idare ile olan problemler! işte o zaman esas yalnızlık! Arkanızda durmayan isteklerinizin önemsenmediği bir ortam gerçekten çok zorlayıcıdır. görülmediğinizi derinden hissedersiniz. Çünkü birçok durumda iletişim halindesiniz 'çocuğum rahatsız çıkabilir miyim 'dediğinizde alacağınız cevap içten bir 'tabi ki geçmiş olsun' olmazsa… yaşamak istemem"

Ö8.: 'Okul ortamında kendimi yalnız hissetmeme yol açan en temel neden yönetici olarak aldığım kararların sorumluluğunu tek başıma taşımamdır. Bunu engellemek için de genellikle karar alırken demokratik bir şekilde ilgili paydaşların da görüşlerini almaya çalışırım. Yalnız hissettiren bir başka neden ise okul ortamındaki ilişkilerin daha yüzeysel ve mesleki odaklı olmasıdır. Ayrıca okul kültürü ya da veli ve öğrencilerin sosyokültürel durumu da kendimi oraya ait hissedemediğim durumlarda yalnız hissetmeme yol açabiliyor.'

Okul Ortamında Yalnızlığın Günlük Deneyimi

Çalışmanın 3. alt problemi "Öğretmenler yalnızlığı günlük okul yaşamında nasıl deneyimlemektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Sonuçta elde edilen veriler **Tablo 5**'te verilmektedir.

Tablo 5. Okul Ortamında Yalnızlığın Günlük Deneyimi

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
1. Formal Rutinlerde İzolasyon Yaşama	Toplantılar (Fikir ayrılığı, destek görememe, sessizleşme ve dışlanma)	12
2. Mekânsal ve Sosyal İklimde Yalnızlık Yaşama	Gruplaşmalar, İlgi Alanı Farklılıkları ve Kamplaşma	7
	Yüzeysel Sohbetler, Sohbete Dahil Olamama ve Yabancılaşma	6
3. Zaman ve Fiziksel Sınırlar	Teneffüs ve Nöbetler (Zaman kısıtlılığı ve temassızlık)	10
	Yapısal Ayrışma (İkili eğitim, branş, sigara alışkanlığı vb.)	3
4. Görev ve Rol Kaynaklı Yalnızlık	Derste baş başa kalma veya	6
	İdareci olmanın getirdiği hiyerarşik izolasyon	6

Toplantıların İzolasyon Aracına Dönüşmesi: *Eğitim örgütlerinde iletişim ve karara katılım aracı olması beklenen toplantıların* (f=12), öğretmenlerin kendilerini en çok dışlanmış ve sessizleşmiş hissettikleri anlar olması kritik bir bulgudur. Öğretmenler odasındaki *gruplaşmalar* (f=7) ve *sohbetlerin yüzeyselliği* (f=6), *ortak kullanım alanları teneffüs ve nöbetlerdeki zaman darlığı* (f=10), öğretmenlerin meslektaşlarıyla derinlemesine bağ kurmasını engelleyen bir durumdur. *İdarecilerin ve öğretmenlerin kendi görev tanımları gereği yaşadıkları yalnızlık* (f=12), okul içi hiyerarşinin ve sınıf içi yalıtılmışlığın sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul Ortamında Yalnızlığın Günlük Deneyimine ilişkin öğretmenlere ait alıntılar şu şekildedir.

Ö1.: "Günlük okul rutinleri içinde yalnızlık hissinin en belirgin olduğu anlar genellikle teneffüsler ve öğretmenler odasında geçirilen zamanlar olmaktadır. Ders saatlerinde öğrencilerle aktif iletişim kurulduğu için bu duygu daha az hissedilirken, teneffüslerde öğretmenler arasında oluşan mevcut gruplara dahil olmakta zorlanabiliyorum. Nöbet günlerinde ya da toplantılarda da herkesin birbirini tanıyor olması, benim ise daha çok gözlemci konumunda kalmam yalnızlık hissini artırabiliyor."

Ö10.: "Günlük okullar için içerisinde bu yalnızlık isminin en belirgin hale geldiği anın toplantı anları olduğunu düşünüyorum. Çünkü ders saatlerinde ve nöbetlerde diğer meslektaşlarımızdan ziyade öğrencilerimizle bir arada bulu-

nuyoruz. Teneffüslerde de öğretmenlerle bir arada bulunsak bile zaman kısıtlı olduğu için çok fazla yalnızlık hissini yaşamıyoruz. Fakat toplantılarda okuldaki tüm paydaşlar bir arada bulunduğu için ve sorunlar konuşulduğu için burada öğretmenlerin, idarenin, okul yöneticisinin tavrı yalnızlaşma hissini besleyen veya azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkıyor."

Ö7.: "Şu an 5. Okulumda çalışıyorum. Çok fazla değişimi seven bir yapım yok Tayinim çıktığı dönemde ve genellikle 1. Döneme kadar net yalnızlık hissederim. teneffüsler geçmek bilmez insanlar 1 kişiyi tanımaya çalışırken/ ya da çalışmazken ben 20 civarı kişiyi tanımaya çalışırım. Düşünebiliyor musun ne kadar zor karşı tarafla ilgili değer oluşturmak hele ki 10 dakikalık zamanda .ve yine yeni atanmışsam yapılan toplantılarda kimin yanına oturacağımı bilemem maalesef her yerde olduğu gibi okullarda da gruplaşmalar var. Yeni gelen birini insanlar çoğu zaman aralarına almak istemezler. toplantılarda herkes bir şeyden bahsederken ben olayları çözmeye çalıştığım için çok yorum yapamam bu da beni dışlanmış hissettirir. En çok 24 Kasım yemekleri, o daha da fena gün içinde birbirini görmeyen çok iyi anlaşan öğretmenler bir araya gelmiştir ve yaşasın dedikodu. Çok zordur dahil olmak konuya çözmeye çalışmak e tabi ben sessiz kalınca bir süre sonra abaca sessizce kalkıp gitsem biri fark eder mi diye sorardım kendime."

Ö9.: "Özellikle sınıfta ders anında öğrencilerle üzerinde çalışmak istediğim, konuşmak onların fikirlerini merak ettiğim konularda öğrencilerin gerçekten bunu mu yapacağız, bu bizim ne işe yarayacak tepkileri beni çok yalnız hissettiriyor. Toplantılarda asıl konuşulması gereken konuların değil de zaten yönetmelikte yazılı olan şeylerle saatlerin harcanıp asıl eğitim-öğretim ile ilgili olan konularda zaten saatlerdir buradayız hadi gidelim yaklaşımı beni yalnız hissettiriyor. Teneffüslerde öğretmenler odası sohbetlerinin bir kitap, bir eğitim modeli, bir öğrenme ortamı değil de dedikodu kazanı olması beni yalnız hissettiriyor."

Okul Kültürü ve Yönetim Anlayışının Etkisi

Çalışmanın 4. alt problemi "*Okul kültürü ve yönetim anlayışı okul ortamında yalnızlık deneyimini nasıl etkilemektedir?"* şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen veriler *Tablo 6*'da verilmektedir.

Tablo 6. Okul Kültürü ve Yönetim Anlayışının Etkisi

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
1. Liderlik	Negatif Liderlik: Otoriter, Mevzuat Odaklı veya Pasif/İzole Yönetim Değer Vermeyen, Ayrımcı ve Dışlayıcı Tutum	15
	Pozitif Liderlik: Destekleyici, Empatik, Katılımcı ve Şeffaf Yönetim	9
2. Örgüt İklimi ve Kültürü	Pozitif İklim: İş birliği, Dayanışma, Psikolojik Güven ve Samimiyet	15
	Negatif İklim: Bireyselleşme, Niteliksiz İlişkiler (Dedikodu vb.) ve Güvensizlik	8
	Negatif İklim: Yapısal ve Mesleki Adaletsizlik (Yük dengesizliği)	2

Frekans dağılımı incelendiğinde, Örgüt "*İklimi ve Kültürü ile Liderlik*" boyutlarının araştırma evreninde neredeyse eşit ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, okul ortamında yalnızlığın dindirilmesi veya tetiklenmesi süreçlerinde dikey ilişkiler (yönetici-öğretmen) kadar yatay ilişkilerin de (meslektaş-meslektaş) kritik birer denge unsuru olduğunu kanıtlamaktadır.

Negatif Liderlik (f=15) unsuru, yöneticilerin sergilediği tutumların öğretmen psikolojisi üzerindeki yıkıcı etkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Kod içeriği analiz edildiğinde, otoriter ve baskıcı liderliğin yanı sıra *"pasif, izole ve mevzuat odaklı"* yönetim anlayışının da yoğun bir şekilde vurgulandığı görülmektedir.

Pozitif Liderlik (f=9) kodunda vurgulanan empatik, katılımcı ve şeffaf yönetim anlayışı, öğretmenlerin okul yönetimine dair beklentilerini özetlemektedir. Yöneticinin ulaşılabilir olması, öğretmeni kararlara dahil etmesi ve destekleyici bir tutum sergilemesi, dikey bariyerleri kaldırarak yalnızlığı hafifletmektedir.

"Pozitif İklim: *İş birliği, Dayanışma, Psikolojik Güven ve Samimiyet*" (f=15), yalnızlığın önüne geçen unsur olarak tanımlamaktadır. Okul Kültürü ve Yönetim Anlayışının Etkisi ile ilgili öğretmen alıntılarına şu şekilde yer verilmiştir.

Ö13: "Bence karşında lider bir yönetici varsa yalnızlık diye bir kavram olmaz. Karşındaki yöneticinin yetersiz olması, yanlış giden durumlar yalnızlığa sebep olur. Yoksa inandığın güvendiğin bir yönetici seni yalnızlığa itmez. Şu anda bizim okulda yüzde 99'u müdüre karşı kendini yalnız hissediyor. Sadece

evrakı imzalatmak için odasına gidiyoruz. Kendisi de zaten tek başına odasında oturuyor."

Ö8.: "Okul yöneticisi olarak demokratik, katılımcı, ulaşılabilir, empatik ve iş birliğini teşvik eden bir yönetim anlayışı sergilemeye çalışarak okulumuzda görev yapan öğretmenlerin yalnız hissetmelerinin önüne geçmeye çalışıyorum."

Ö11: "Şu an çalıştığım okul yönetimi sorunla karşılaşmaktan oldukça çekinen ve çoğu zaman problem durumları ile asla karşı karşıya kalmak istemeyen bir tavır ve tutum sergiliyor. Bu problem çekincesi beraberinde yeniliklere kapalılığı da getiriyor. Örneğin bir alan gezisi ya da proje yapılmak istendiğinde oldukça çekinceli yaklaşılıyor, beraberinde gelecek sorunlarla baş edilmek istenmediğinden ve eğitim öğretim süreci daha sıradan ve geleneksel anlayışa dayalı bir şekilde ilerletilmeye çalışılıyor. Örneğin bir hevesle yeni bir şey denemek istiyorsun ancak aynı heyecanı yöneticinde göremiyorsun, yöneticin seni teşvik etmek yerine olası sorunları sürekli olarak karşında sıralıyor, vazgeçirmeye çalışıyor ve sıradan, geleneksel eğitim anlayışını dayatıyor böyle olunca da hem yeteri kadar iş doyumu elde edemiyorsun hem de kendini bu süreçte yalnız bırakılmış hissediyorsun. Bir süre sonra okula giderken ayakların geri geri gitmeye başlıyor."

Ö12: "Anasınıfı öğretmenleri olarak iş birliği kurmak, güven ortamını sağlamak ve iletişim ağını güçlü tutmak konusunda iyi bir iş çıkardığımızı düşünüyorum. Tüm öğretmenler okul ortamında daha iyisini ortaya koyabilmek için elinden geleni yapar, birlikte hareket etmekten ya da destek sağlamaktan çekinmez ve diğerlerinin ortaya koyduğu çabasına güvenir. İletişim açısından değerlendirdiğimizde yüz yüze iletişim kurmak için fırsatımız olmasa dahi okuldan çıktıktan sonra okul içi süreçleri iyi bir şekilde yönetebilmek için iletişimde kalmaya ve gerekli durumlarda iletişime geçmeye çekinmeyiz. Bu durum ortak bir çaba ortaya konulduğu için yalnızlık hissini azaltır."

Ö14: "Hocam yani size saydığım olumsuzluklardan sonra iş birliğimiz, işte güven duygumuz veya iletişimimiz harika desem tamamen yanılgıdan başka bir sonuca varmaz. Haliyle öğretmenler temel olarak bireysel hareket etmeye yönelik, güven duygusu inanılmaz derecede zayıf ve inanılmaz bir şekilde dedikodu ve arkadan konuşma durumları var. İletişim becerileri olarak o sorunlu insanların birbiriyle olan iletişimi bile oldukça kötü. Cümlesinde küfür eksik etmeyen, birbirini aşağılayan insanlardan nasıl etkili iletişim bekleriz ki. Hocam şaşırmayın gerçekten böyle insanlar öğretmen olmuş. Yani ben karşılaştığım durumlar karşısında şaşkınlığımı koruyamıyorum. Çoğu kez nasıl ya diyorum.

Bir ortamda saygı, hoşgörü, iş birliği, güven ve etkili iletişim varsa orada yalnızlık yoktur. Bu gibi kavramların noksanlığı insanları ister istemez ya yalnızlığa ya da benim tabirimle bilinçli yalnızlığa iter. Ben de sahiplendim ifadeyi."

Yalnızlık Olgusu ile Başa Çıkma Stratejileri

Çalışmanın 5. alt problemi "*Öğretmenlerin mesleki yalnızlıkla başa çıkma stratejileri nelerdir?"* şeklinde belirlenmiştir. Sonuçta elde edilen veriler **Tablo 7**'de verilmektedir.

Tablo 7. Yalnızlık Olgusu ile Başa Çıkma Stratejileri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
1. Başa Çıkma Stratejileri	Kaçınma ve Pasif Başa Çıkma (Geri çekilme, kabullenme)	8
	Mesleki Sığınma (Kendini işe ve öğrencilere verme)	7
	Sosyal Destek Arama (Güvenilen meslektaşla paylaşım)	8
	Bilişsel Çerçeveleme (Hobi edinme, özeleştiri yapma)	4
2. Destek Kaynakları	Okul Dışı Destek: Aile, Eş ve Okul Dışı Arkadaşlar	13
	Okul İçi Destek: Yakın Meslektaşlar, Zümreler ve İdare	9
	Alternatif Ağlar: Yüksek Lisans, Sosyal Medya ve Öğretmen Ağları	7
	Sosyal/Kültürel Bütünleşme Organizasyonları (Yemek, Gezi vb.)	15
3. Çözüm Önerileri	İnsan Odaklı ve Adaletli Liderlik İhtiyacı	12
	Ortak Vizyon ve İşbirlikli Çalışma Ortamı	9
	Yeni Gelenlere Kurumsal Uyum (Oryantasyon) Süreci	4

Katılımcıların bir kısmı *pasif kabullenme ve geri çekilmeyi* (f=8) seçerken; diğer bir kısmı tüm örgütle iletişim kurmak yerine sadece *güven duyduğu sınırlı sayıdaki meslektaşıyla* (f=8) kurarak duygusal bir güvenlik kalkanı oluş-

turmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sorun çözmekten ziyade mevcut durumdan en az zararla çıkmaya odaklandığını gösterir. Öğretmen, yetişkinlerden göremediği kabulü ve değeri, öğrencileriyle kurduğu bağ ile telafi etmektedir; yalnızlık duygusunu kafasına takmamak için durumu akışına bırakmakta, okul dışındaki meşgalelere yönelmektedir.

Ö10.: "Mümkünse ortamdan uzaklaşmaya çalışırım. Belki bu kaçma stratejisi yanlış olabilir. Fakat kendimi huzursuz hissettiğim bir ortamda uzun süre bulunmak istemem. Sessizleşirim ve kendi kabuğuma çekilirim."

Ö2. "Yalnızlık hissettiğimde genellikle birkaç yöntemle başa çıkmaya çalışıyorum. Öncelikle, güvenebileceğim bir meslektaşla konuşarak duygularımı paylaşmak rahatlatıyor. Kendime kısa bir mola verip derin nefes almak veya öğretmenler odasında sessiz bir an yaratmak da sakinleşmeme yardımcı oluyor. Ayrıca, günün ilerleyen saatlerinde öğrencilerle olumlu bir etkileşim kurmaya odaklanmak, yalnızlık hissini azaltıyor ve motivasyonumu yükseltiyor."

Ö15: "Yalnız hissettiğimde kendimi işime, yani öğrencilerime ve fen problemlerine veriyorum; sınıfa girmek benim için bir kaçış alanı. Okul dışındaki en büyük desteğim ise ailem ve evdeki spor rutinlerim. Okul içinde ise sadece güvendiğim o 3-5 arkadaşımla yaptığım samimi paylaşımlar beni ayakta tutuyor."

Ö1.: "Okul içinde daha yakın iletişim kurabildiğim meslektaşlardan destek alıyorum. Okul dışında ise ailem, arkadaşlarım ve aynı meslekte çalışan tanıdıklarımla iletişim kurarak deneyim paylaşıyorum. Ayrıca mesleki gruplar ve öğretmen toplulukları da bilgi alışverişi açısından destekleyici oluyor. Bu destekler, yeni ortama uyum sürecimde yalnızlık hissini azaltmaya yardımcı oluyor."

Ö7.: "Toplantı! bir kere ilk gittiğinizde sizi öğretmenlere tanıştıran ya da kendinizi tanıtmanızı sağlayan müdürünüz yoksa yenik başlarsınız. Keyif toplantısı özellikle müdürün başı çektiği -bakınız kemal baba- herkesin herkesle diyalog kurmasını sağladığı yemekler piknikler. Öğretmeninin farkında olan ilgilenen bir idare çok önemli!"

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık olgusu ile ilgili görüşlerine yönelik elde edilen bulguların sonuçları ve tartışma bölümüne yer verilmiştir. Bölüm sonunda uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler okul ortamında yalnızlığı nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır? Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul ortamında yalnızlığı nasıl tanımladıkları ve anlamlandırdıkları incelenmiştir. Katılımcı görüşleri duygusal ve ilişkisel açıdan tanım, kurumsal açıdan tanım ile bireysel ve yapısal açıdan tanım olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenler yalnızlığı çoklukla duygusal ve ilişkisel açıdan (f=23) tanımlamış; bu tanımın merkezinde anlaşılmama, dışlanma ve aidiyet eksikliği (f=10) yer almıştır. Kurumsal açıdan yapılan tanımlar (f=21) duygusal boyuta oldukça yakın çokluktadır, öğretmenler bu boyutta yalnızlığı daha çok vizyon, eylem ve ortak payda uyuşmazlığı (f=8) üzerinden anlamlandırmıştır. Katılımcıların önemli bir bölümü yalnızlığı fiziksel olarak tek kalma durumu şeklinde değil, kalabalık bir ortamda dahi hissedilebilen öznel bir duygu olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul ortamındaki yalnızlığı, meslektaşlarıyla aynı ortamı paylaşmalarına rağmen duygusal bağ kuramama ve kurumda ortak bir zemin bulamama hali olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuç, literatürdeki yalnızlık tanımlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Buluş (1997), yalnızlığı bireyin sosyal çevresinde yaşamak istediği samimiyet, güven duygusu ve etkileşimler ile sahip olduğu arasındaki fark olarak tanımlamakta; Bilgin (2003) yalnızlığın fiziksel olarak tek başına olmak biçiminde ifade edilmesinin yanlış olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Cacioppo & Patrick (2008) yalnızlığın bireyin etrafındaki insan sayısıyla değil, kurulan etkileşimin bireyin ihtiyacını ne kadar karşıladığıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların kalabalık içinde hissedilen yalnızlığa yaptıkları vurgu bu açıklamalarla paralellik göstermektedir. Perlman & Peplau (1984) yalnızlık tanımlarının ortak noktalarını sıralarken bu duygunun öznel bir yaşantı olduğunu belirtmektedir; aynı okul ortamını paylaşan öğretmenlerin yalnızlığı birbirinden farklı biçimlerde anlamlandırması bu tespiti destekler niteliktedir. Bulgularda duygusal destek yoksunluğu ve güvenli bağ kuramama kodlarının öne çıkması Yazgönül (2025) duygusal yalnızlık boyutuyla, zümre içi iletişimsizlik ve gruplara dahil olamamaya ilişkin tanımlar ise sosyal yalnızlık boyutuyla benzeşmektedir. Doğan vd. (2009) yalnızlığın tek kalma hali olmadığını, kişinin iş ortamında paylaşım yapabileceği insanların olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir; kurumsal açıdan yapılan tanımlar bu görüşle uyumludur. Bununla birlikte vizyon, eylem ve ortak payda uyuşmazlığının tanımın merkezine yerleşmesi, literatürdeki genel yalnızlık tanımlarında doğrudan karşılığı bulunmayan, mesleğe özgü bir boyut olarak değerlendirilebilir. Mer-

can vd. (2012) örgütsel yalnızlığı yüzeysel ilişkiler ve güvensizlik üzerinden açıklamakla birlikte, pedagojik hedef ve değer ayrılığına dayalı bir yalnızlık tanımına yer vermemektedir. Bu farklılığın, araştırmanın nitel deseni sayesinde öğretmenlerin kendi ifadelerinin derinlemesine incelenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul ortamında yalnızlığa yol açan bireysel, kurumsal ve sosyal faktörler nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci alt problem kapsamında okul ortamında yalnızlığa yol açan bireysel, kurumsal ve sosyal faktörler incelenmiştir. Bulgular *iletişimsel ve ilişkisel nedenler (f=20), yönetimsel ve yapısal nedenler (f=16), mesleki ve vizyoner nedenler (f=16) ile bireysel ve ekolojik nedenler (f=7)* olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. En yüksek frekansa sahip kodun idari destek boşluğu ve yönetimsel aksaklıklar (f=10) olması, yönetici tutumlarının yalnızlık üzerindeki belirleyiciliğini göstermektedir. İletişimsizlik ve yüzeysel ilişkiler (f=8), gruplaşma ve dışlanma (f=6) ile empati yoksunluğu (f=6) kodları ise okullardaki informal ilişki ağlarının yeterince kapsayıcı olmadığına işaret etmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan biri bilinçli geri çekilmedir (f=3); bazı öğretmenler yalnızlığı maruz kaldıkları bir durum olarak değil, yıpratıcı okul ikliminden korunmak amacıyla kendi tercihleriyle geliştirdikleri bir tutum olarak açıklamıştır. Buna göre okul ortamında yalnızlığın ağırlıklı olarak örgütsel ve ilişkisel koşullardan beslendiği, bireysel özelliklerin görece sınırlı bir paya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yalnızlığın nedenlerine ilişkin sonuçlar literatürdeki açıklamalarla birçok yönden benzeşmektedir. Celep (2000) okul kültürünün yetersiz olmasının öğretmenin amirine ve çalışma arkadaşlarına karşı tek yönlü iletişim kurmasına neden olduğunu, Karakurt (2012), bu ortamda ortaya çıkan iletişim problemlerinin yalnızlığı meydana getirdiğini belirtmektedir. İletişimsel ve ilişkisel nedenlerin en yüksek toplam frekansa ulaşması bu görüşleri doğrular niteliktedir. Wright'a (2005) göre örgütsel yalnızlık kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamında diğer bireyler tarafından dışlanmasıdır; gruplaşma ve dışlanmaya ilişkin katılımcı ifadeleri bu tanımla örtüşmektedir. Dykstra (2009) yalnızlığı sosyal çevreye aidiyet duygusunun olmaması, bireyin kendini olumsuz algılaması ve ilişkilerindeki beklentilerin karşılanmaması ile açıklamaktadır; araştırmada aidiyet eksikliği ve beklentilerin karşılanmamasına ilişkin kodlara ulaşılması bu sınıflamayla uyumludur. Ancak literatürde yalnızlığın nedenleri arasında bireyin karakteristik özelliklerine ve öz saygı düşüklüğüne yapılan vurgu (Buluş, 1996; Haliloğlu, 2008) dikkate alındığında, bu çalışmada bireysel nedenlerin düşük frekansta kalması bir farklılık olarak öne çıkmaktadır. Litera-

türde öğretmen yalnızlığı çoğunlukla cinsiyet, kıdem ve medeni durum gibi demografik değişkenlerle birlikte ele alınmıştır (Gafa & Dikmenli, 2019; Neto, 2015). Bu çalışmada ise katılımcılar yalnızlığı kendi kişilik özelliklerinden çok yönetim uygulamaları, iş yükü ve okul iklimi gibi örgütsel koşullara bağlamıştır. İdari destek boşluğunun en güçlü neden olması, iş birliğinin sağlandığı ve herkesin iletişime açık olduğu ortamlarda yalnızlık ihtimalinin düştüğünü belirten Kaplan'ın (2011) görüşüyle örtüşmektedir. Bilinçli geri çekilme bulgusu ise kişinin sosyal ortamda ve etrafındaki insanlarla iletişim halinde bulundukça yalnızlık duygusundan kurtulabileceği yönündeki görüşten (Şişman ve Turan, 2004) farklılaşmaktadır; çünkü burada öğretmen sosyal etkileşimi bilerek sınırlandırmaktadır. Bu bulgu, yalnızlığın her durumda istenmeyen ve pasif bir yaşantı olmadığını, kimi zaman psikolojik iyi oluşu koruma işlevi gören bir tercihe dönüşebildiğini göstermektedir.

Öğretmenler yalnızlığı günlük okul yaşamında nasıl deneyimlemektedir? Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü alt problem doğrultusunda öğretmenlerin yalnızlığı, günlük okul yaşamında nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Bulgular, *formal rutinlerde izolasyon yaşama, mekânsal ve sosyal iklimde yalnızlık yaşama, zaman ve fiziksel sınırlar ile görev ve rol kaynaklı yalnızlık* alt temalarında toplanmıştır. En yüksek frekansın toplantılara (f=12) ait olması; iletişim ve karara katılım aracı olması beklenen toplantıların, öğretmenlerin kendilerini en çok dışlanmış ve sessizleşmiş hissettikleri anlar olarak tanımlanmıştır. Teneffüs ve nöbetlerdeki zaman kısıtlılığı (f=10) meslektaşlar arasında derinlemesine bağ kurulmasını engellerken, öğretmenler odasındaki gruplaşmalar (f=7) ve sohbetlerin yüzeyselliği (f=6) ortak kullanım alanlarını yalnızlığa neden olan mekânlara dönüştürebilmektedir. Ayrıca derste öğrencilerle baş başa kalmanın ve idareci olmanın getirdiği hiyerarşik konumun, görev tanımından kaynaklanan bir yalnızlık yarattığı görülmüştür. Bu doğrultuda yalnızlığın okul gününün olağan akışı içinde, özellikle formal ve ortak zamanlarda yoğunlaşan bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan vd. (2009) sosyal yaşantısında herhangi bir ruhsal rahatsızlığı olmayan ve iletişimi kuvvetli olan bireylerin dahi çalıştıkları ortamda örgütsel yalnızlık yaşayabildiğini belirtmektedir; yalnızlığın günlük okul rutinleri içinde ortaya çıktığını gösteren bulgular bu görüşle uyumludur. Mercan vd. (2012) örgütsel yalnızlığı bireylerin çalışma ortamında birlikte vakit geçirmemeleri ve yüzeysel ilişki kurmaları üzerinden açıklamaktadır; öğretmenler odasındaki yüzeysel sohbetlere ve gruplaşmalara ilişkin bulgular bu açıklamayı destekler. Şahin (2005), çalışanların bir gruba dahil olamadıklarında verimliliklerinin

düşeceğini ve yaşanan yalnızlık duygusunun kişiye zarar vermeye başlayacağını bildirmektedir. Toplantıların yalnızlığın en görünür olduğu anlar olarak tanımlanması ise literatürde doğrudan karşılığı sınırlı olan bir bulgudur. Yakut & Certel (2016) yöneticilerin çalışanları ortak karar süreçlerine dahil etmesinin ve ekip başarılarının kutlanmasının yalnızlığı azaltacağını belirtmektedir, katılımın sağlanamadığı toplantıların öğretmeni yalnızlaştıran formal mekanizmalara dönüşebildiği söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan ya da okul değiştiren öğretmenlerin özellikle ilk dönemlerde belirgin bir yalnızlık yaşadıklarına ilişkin ifadeler, Johnson vd.'nin (2014) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde yalnızlık hissinin stres düzeyini etkilediği yönündeki bulgusuyla benzerlik göstermektedir. İdareci konumunun getirdiği hiyerarşik yalnızlığa ilişkin bulgu ise yönetsel yalnızlığı ele alan Nichols & McBride'ın (2017) çalışmasıyla ve okul yöneticilerinin yalnızlık düzeylerini inceleyen Yılmaz ve Altınok›un (2009) araştırmasıyla paralellik taşımaktadır.

Okul kültürü ve yönetim anlayışı okul ortamında yalnızlık deneyimini nasıl etkilemektedir? Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okul kültürü ve yönetim anlayışının yalnızlık deneyimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, lid*erlik (f=24) ile örgüt iklimi ve kültürü* (f=25) alt temalarında toplanmış ve iki boyutun neredeyse eşit olduğu görülmüştür. Negatif liderlik (f=15) kodu altında otoriter ve mevzuat odaklı yönetiminin yanı sıra pasif ve izole yönetim anlayışının da yalnızlığı arttırdığı, pozitif liderlik (f=9) kodu altında ise destekleyici, empatik, katılımcı ve şeffaf yönetimin yalnızlığı hafiflettiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde iş birliği, dayanışma ve psikolojik güvene dayalı pozitif iklim (f=15) yalnızlığı engelleyen temel unsur olarak tanımlanırken; bireyselleşme, dedikodu ve negatif iklim (f=8) yalnızlığı derinleştirmektedir. Buna göre okul ortamında yalnızlığın hem yönetici-öğretmen ilişkilerinden hem de meslektaşlar arası ilişkilerden beslenen, örgütsel bağlamla doğrudan ilişkili bir olgu olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul kültürü ve liderliğin yalnızlık üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar, literatürde bu ilişkiyi ele alan çalışmalarla tutarlıdır. Celep'e (2000) göre okul kültürünün nitelikli olmaması öğretmenleri mesleklerini icra ederken yalnızlık duygusuna itmektedir. Kızıldağ (2009) güven hissinin az olduğu okullarda öğretmenin kendini yalnız hissettiğini ve bu durumun stres yarattığını, Tabak (2017) ise bu sürecin aidiyet duygusunu zayıflatarak performans düşüklüğüne yol açtığını belirtmektedir. Pozitif iklimin koruyucu rolüne ilişkin bulgular, öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlık duygularını okullardaki örgütsel güven düzeyiyle birlikte ele alan Kaplan'ın (2011) çalışmasıyla ve sosyal etkileşim faktö-

rünün yalnızlık ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koyan Einav vd.'nin (2024) bulgusuyla uyumludur. Liderliğin yalnızlık üzerindeki belirleyici rolü, kültürel liderlik ile örgütsel yalnızlık arasındaki ilişkiyi ele alan Keskinbora'nın (2024) çalışmasını destekler niteliktedir. Buna karşın araştırmanın sonuçları Kayaalp ve Özdemir'in (2020) bulgularından ayrışmaktadır; söz konusu çalışmada öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık yaşamadıkları ve kendilerini güvende hissettikleri sonucuna ulaşılmışken, bu araştırmada katılımcıların önemli bir bölümü yalnızlığı belirgin biçimde deneyimlediklerini ifade etmiştir. Bu farklılığın, çalışmaların yürütüldüğü illerin ve okul kültürlerinin farklılığından, ayrıca veri toplama yöntemlerinin doğasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yöneticinin empatik ve ulaşılabilir olmasına yapılan vurgu, duygusal zekâ düzeyi ile örgütsel yalnızlık arasında olumsuz yönde ilişki bulan Arslan & Polatcan'ın (2021) araştırmasıyla da dolaylı biçimde ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki yalnızlıkla başa çıkma stratejileri nelerdir? Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beşinci alt problem kapsamında öğretmenlerin okul ortamında yalnızlıkla başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Bulgular, *başa çıkma stratejileri, destek kaynakları ve çözüm önerileri* alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin bir bölümü kaçınma ve pasif başa çıkma (f=8) yollarını tercih ederken bir bölümü güvendiği sınırlı sayıdaki meslektaşıyla paylaşımda bulunarak sosyal destek aramaktadır (f=8). Kendini işe ve öğrencilere verme biçimindeki mesleki sığınma (f=7) ile hobi edinme ve özeleştiri gibi bilişsel davranışlar (f=4) başvurulan diğer stratejilerdir. Destek kaynakları içinde en yüksek frekansın aile, eş ve okul dışı arkadaşlardan oluşan okul dışı desteğe (f=13) ait olması, okul içi ilişkilerin bu ihtiyacı yeterince karşılayamadığını göstermektedir. Çözüm önerilerinde ise sosyal ve kültürel organizasyonlar (f=15), insan odaklı ve adaletli liderlik (f=12), ortak vizyon ve iş birlikli çalışma ortamı (f=9) ile yeni gelenlere yönelik oryantasyon süreci (f=4) öne çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin yalnızlıkla mücadelede çoğunlukla bireysel ve telafi edici yollara başvurduğu, kurumsal düzeydeki beklentilerini ise yönetime ve sosyal etkinliklere yönelttiği görülmüştür.

Sosyal destek aramanın temel stratejilerden biri olması, sosyal destek ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalarla (Duru, 2008; Oğuz ve Kalkan, 2014) uyumludur. Katılımcıların sosyal ve kültürel organizasyonlara ilişkin önerileri, iş yerlerinde paylaşımı artıracak özel gün kutlamalarının ve organizasyonların yalnızlığın önüne geçeceğini belirten Karaduman'ın (2022) görüşüyle ve ortak deneyim ve paylaşım yapılabilecek ortamlar yaratmayı yalnızlığı önlemenin en etkili yolu olarak gören Wright vd.'nin (2006) yak-

laşımıyla örtüşmektedir. Bakır ve Aslan'a (2017) göre paylaşımın olduğu ve bireylerin aktif iletişimde bulunduğu ortamlarda yalnızlık duygusunun önüne geçilmektedir; pozitif iklim ve ortak vizyon önerileri bu görüşle paraleldir. Young (1982), yalnızlıktan uzaklaşmak için sosyal çevreyi genişletmeyi, olumsuz iç eleştiriyi bırakmayı önermektedir; hobi edinme ve özeleştiriye dayalı bilişsel davranış stratejisi bu önerilerle benzeşmektedir. Öte yandan kaçınma ve pasif kabullenmenin sosyal destek aramayla eşit sıklıkta görülmesi dikkat çekici bir farklılıktır. Literatür ağırlıklı olarak yalnızlıkla yüzleşmeyi ve değişim için ilk adımı atmayı öne çıkarırken (Duygun, 2023), bu araştırmadaki öğretmenlerin bir bölümü sorunu çözmekten çok mevcut durumdan en az zararla çıkmaya odaklanmaktadır. Bu durumun, yalnızlığın nedenleri arasında en güçlü payın yönetimsel ve yapısal koşullara atfedilmesiyle ilişkili olduğu; öğretmenlerin değiştiremeyeceklerini düşündükleri koşullar karşısında geri çekilmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yetişkin ilişkilerinde bulamadıkları kabulü öğrencileriyle kurdukları bağ üzerinden telafi etmeleri ise öğretmenlik mesleğine özgü bir başa çıkma biçimi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin yalnızlık hissini azaltabileceği yönündeki görüşe (Asher ve Paquette, 2003) karşın, katılımcılar arasında bunu tercih eden olmamıştır.

Araştırmanın sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, okul ortamında yalnızlığın bireysel bir zayıflıktan çok ilişkisel, kültürel ve yönetimsel koşullardan beslenen örgütsel bir olgu olduğu görülmektedir. Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ait olma ihtiyacının okul ortamında karşılanamaması öğretmeni hem duygusal hem de mesleki açıdan yıpratmakta; bu durum iş doyumunu azaltarak (Tanrıseven, 2014) kurumun verimliliğine ve atmosferine de zarar vermektedir (Sîrbu ve Dumbravă, 2019). Bu yönüyle öğretmen yalnızlığı yalnızca bireysel bir mutsuzluk kaynağı olarak değil, eğitim öğretim sürecinin niteliğini doğrudan ilgilendiren ve okul yönetimlerinin sorumluluk alanına giren bir sorun olarak ele alınmalıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bulgularda toplantılar, yalnızlığın en yoğun hissedildiği anlar olarak öne

çıkmıştır. Okul yöneticilerinin toplantılarda her öğretmenin görüşünü ifade edebileceği katılımcı bir ortam oluşturması ve toplantı gündemlerinin eğitim öğretim odaklı olarak öğretmenlerle birlikte yapılandırılması önerilmektedir.

- Okula yeni atanan ya da tayinle gelen öğretmenler için planlı bir uyum (oryantasyon) süreci yürütülmesi ve bu süreçte deneyimli bir öğretmenin rehberliğinden yararlanılması yalnızlık hissinin azaltılması açısından yararlı olacaktır.
- Yemek, gezi ve kutlama gibi sosyal ve kültürel etkinliklerin yıl geneline yayılarak okul yönetimi tarafından düzenli biçimde planlanması önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin görev dağılımında adaleti gözetmesi, öğretmenlerin veli ve öğrenci kaynaklı yaşadıkları sorunlarda destekleyici bir tutum sergilemesi ve öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesi önem taşımaktadır.
- Zümre içi ve zümreler arası iş birliğini güçlendirecek ortak proje ve etkinliklere olanak sağlanması; ders programı ile nöbet düzenlemelerinde öğretmenlerin informal etkileşim kurabileceği ortak zaman aralıklarının gözetilmesi önerilmektedir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve il millî eğitim müdürlüklerince okul yöneticilerine insan odaklı liderlik, etkili iletişim ve olumlu okul iklimi oluşturma konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ili Ataşehir ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı illerde, ilçelerde ve okul türlerinde tekrarlanması bulguların karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır.
- Nitel bulguların nicel ölçme araçlarıyla desteklendiği karma desenli çalışmalar yürütülerek sonuçların daha geniş örneklemlerde sınanması önerilmektedir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları yalnızlık deneyimini izleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada ortaya çıkan bilinçli (savunmacı) geri çekilme olgusunun ayrı bir araştırma konusu olarak derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

- Okul yöneticilerinin görevleri gereği yaşadıkları hiyerarşik yalnızlığın ayrı bir çalışmayla ele alınması alana katkı sağlayacaktır.
- Öğretmen yalnızlığının öğrenci başarısı ve eğitim öğretimin niteliği üzerindeki yansımalarını inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arslan, S. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.

Arslan, S., & Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. E-Kafkas Journal of Educational Research, 8(2), 182-197. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.956859.

Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233

Bağ, Ç. (2023). *İşyeri yalnızlığı ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.

Bakır, A. A. & Aslan, M. (2017). Examining the relationship between principals' organizational loneliness and job satisfaction levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 50-71. https://doi.org/10.5281/zenodo.572344

Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Bilgen, S. (1989). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Buluş, M. (1996). *Ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Buluş, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 3 (3), 82-90. https://izlik.org/JA65UA57YD

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Cacioppo, J. T. & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. W. W. Norton & Company.

Celep, C.(2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini* Anı Yayıncılık, Ankara.

Cengiz Çelik, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bolu

Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Doğan, T., Çetin, B. & Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.

Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61).

Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

Duygun, T. (2023). *Öğretmenlerde tükenmişlik, yalnızlık ve iş yaşamında yalnızlık: İstanbul ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.

Dykstra, P. A. (2009). Older adult loneliness: Myths and realities. *European Journal of Ageing*, 6, 91–100. https://doi.org/10.1007/s10433-009-0110-3

Einav, M., Confino, D., Geva, N. & Margalit, M. (2024). Teachers' burnout - The role of social support, gratitude, hope, entitlement and loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 827-849. https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5

Ernst, J. M. & Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(99)80008-0

Gafa, İ., & Dikmenli, Y. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 131-150. https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562

Galanaki, E. (2004). Teachers and loneliness: The children's perspective. *School Psychology International*, 25(1), 92-105. https://doi.org/10.1177/01430343040415

Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak* (20. baskı). Remzi Kitabevi.

Gündüz, Y., & Can, E. (2013). Öğrenci Görüslerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Dlkelerine Uyma Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(3), 419-446. https://izlik.org/JA65CJ84RS

Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.

Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G. ve Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 105-120. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.105

Johnson, R. K., Harrold, M. L., Cochran, D. J., Brannan, D., & Bleistein, T. (2014). An examination of the first years: Novice ESOL teachers' experiences with loneliness and stress. Pure Insights, 3(1).

Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

Karaduman, E. (2022). *İşkolikliğin yalnızlık ve üretkenlik üzerindeki etkisinin incelenmesi: Akademisyenlerde uygulama* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (39. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86. https://izlik.org/JA59EF89MH

Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(38), 101-113. https://izlik.org/JA52BE85ZX

Keser, A. (2015). İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkisi ve Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma. Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 3(7), 178-197. https://izlik.org/JA77AS73CS

Keskinbora, N. (2024). *Kültürel liderlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi.

Kıraç, T. (2025). Ferit Edgü'nün Öykülerinde Yalnızlık. YAZIT Kültür Bilimleri Dergisi, 5(2), 385-402. https://doi.org/10.59902/yazit.1797697

Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row.

Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S., & Bengül, S. (2012). İşyeri Yalnızlığı Ve Sosyal Fobi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 213-226. https://izlik.org/JA94TB95JZ

Metin Çapar, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin iş yerinde yaşadıkları yalnızlık durumlarının incelemesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Michela, J. L., Peplau, L. A., & Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. Journal of Personality and Social Psychology, 43(5), 929–936. https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.929

Neto, R. D. C. A. (2015). Teachers feel lonely too: A study of teachers' personal and professional characteristics associated with loneliness. *Psico*, 46(3), 321-330.

Nichols, J. & McBride, J. (2017). Promoted from within: Preparing beginning educational leaders for executive loneliness that occurs in their new position. *College Student Journal*, 51(1), 47-56.

Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.

Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 55-66. https://izlik.org/JA87PW76ZY

Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy, 135-151.

Perlman, D. & Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. L. A. Peplau ve S. Goldston (Ed.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* içinde (s. 13-46). U. S. Government Printing Office. https://doi.org/10.1007/s12144-004-1006-1

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy, 36, 123-34.

Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. Curr Psychol 23, 24–40. https://doi.org/10.1007/s12144-004-1006-1

Sadler, W. A., & Johnson, T. B. (1980). From loneliness to anomia/The anatomy of loneliness.

Saraçoğlu, Y. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Sîrbu, A.-A., & Dumbravă, A. C. (2019). Loneliness at Work and Job Performance: The Role of Burnout and Extraversion. Psihologia Resurselor Umane, 17(1), 7–18. Retrieved from https://hrp-journal.com/index.php/pru/article/view/298

Şahin, H. (2005). Örgütsel stres. *Madencilik Dergisi*, 44(1), 54-56.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). BAZI Örgütsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu ve Sosyal-Duygusal Yalnızlık Düzeyleri. Eskişehir Osmangazi

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 117-128. https://izlik.org/JA35JW68BX.

Tabak, I. (2017). *Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tanrıseven, Ö. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Tezer, N. & Arkar, H. (2013). Sosyal ilişkilerde kişilik özellikleri etkili mi? Sosyal ağ ve algılanan sosyal desteğin aracı etki olarak incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 46-52.

Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wright, S. L. (2005). Loneliness in the workplace (Unpublished doctoral dissertation). University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

Wright, S. L., Burt, C. D. B. ve Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.

Yahyaoğlu, R. (2019). *Yalnızlık psikolojisi* (8. baskı). Hayat Yayınları.

Yakut, S. (2019). *Yalnızlık: Psiko-sosyal bir bakış*. İKSAD Yayınevi.

Yakut, S., & Certel, H. (2016). Öğretmenlerde Yalnızlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 69-94. https://izlik.org/JA98ME73FP

Yazgönül, N. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 59(59), 451-470. https://izlik.org/JA59WC23TJ

Yılmaz, E., & Aslan, H. (2016). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim Ve Öğretim, 3(3), 59-69. https://izlik.org/JA56NK38ZM

Yılmaz, E., Yılmaz, E. & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.

Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. L. A. Peplau ve D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* içinde (s. 379-405). Wiley Interscience.

8. BÖLÜM

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS PROGRAMI KONUŞMA BECERİSİ KAZANIMLARININ İNCELENMESİ

Aytül PEKCANLI
Yüksek lisans öğrencisi

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ
Trakya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
menekeskici@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6217-3853

GİRİŞ

Küreselleşme olgusu ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşimi daha yoğun ve kaçınılmaz hâle getirmiştir. 21. Yüzyılda farklı kültür ve milletler arasında kurulacak etkili iletişim, bireylerin yalnızca kendi anadillerini değil, aynı zamanda en az bir yabancı dili de işlevsel biçimde kullanabilmelerini zorunlu kılmaktadır (Bağçeci, 2004; Gömleksiz & Elaldı, 2011). Dil, bireyin hem bireysel hem toplumsal düzeyde kendini ifade etmesinin, öğrenme süreçlerine aktif katılımının ve sosyal etkileşim kurmasının temel aracı olarak düşünülebilir. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemlerinde dil öğretimi, bireylerin çok yönlü gelişiminde belirleyici bir unsur olarak ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi, bireyin bilişsel, sosyal ve mesleki gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim bireyin çağın gereklerine uyum sağlayabilmesi, akademik çevrelerde ve iş dünyasında rekabet gücünü artırabilmesi, büyük ölçüde etkili bir yabancı dil yeterliğiyle mümkündür (Demirtaş & Erdem, 2015). Türk Dil Kurumu (2005) yabancı dili, birey tarafından anadili dışında

planlı ve bilinçli olarak öğrenilen dillerden biri olarak tanımlarken, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise yabancı dili, Türkçe dışındaki eğitim-öğretim dili olarak tanımlamaktadır (MEB, 2006). Bu bağlamda, Türkiye'de de yabancı dil öğretimi, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olarak konumlandırılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), dilin işlevsel biçimde kullanılabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu beceriler arasında konuşma, bireyin dili gerçek yaşam bağlamında üretici biçimde kullanmasını sağlayan ve iletişimsel yeterliğin doğrudan göstergesi olan önemli bir alandır (Bygate, 1987; Luoma, 2004). Konuşma becerisi, sadece dilsel bir yeterlik alanı değil, aynı zamanda bireyin sözlü iletişim kurma, kendini ifade etme ve kültürler arası etkileşime girme kapasitesini belirleyen önemli bir göstergedir (Harmer, 2001). Bu nedenle uluslararası dil yeterlik sınavlarında (TOEFL, IELTS vb.) konuşma becerisi ayrı bir alt test olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırılan öğretim programları doğrultusunda yürütülmektedir. 2013 yılında yenilenen İngilizce öğretim programlarıyla birlikte, özellikle iletişimsel yaklaşımı merkeze alan bir yapı benimsenmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda, öğrencilerin günlük yaşamda yabancı dili anlamlı ve işlevsel bir şekilde kullanmaları hedeflenmiştir. Türkiye'de İngilizce dersi, 2013 yılından itibaren 2. sınıf düzeyinden başlayarak tüm temel eğitim sürecinde zorunlu ders olarak yer almaktadır. Bu düzenleme ile birlikte erken yaşta dil öğreniminin önemi vurgulanmış ve dil öğretimi süreçleri daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (Haznedar, 2010). Bu programda yer alan konuşma becerisine ilişkin hedeflerin uygulamada ne derece karşılık bulduğu, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmede bu kazanımların ne ölçüde etkili olduğu, alan yazında sorgulanan bir konu olmuştur (Kırkgöz, 2009; Arslan, 2015). Mevcut araştırmalar, İngilizce öğretim programlarında konuşma becerisine yönelik kazanımların sayıca artırılmış olmasına rağmen, uygulama sürecinde bu kazanımların nitelikli ve yeterli biçimde öğrencilere kazandırılamadığına işaret etmektedir (Littlewood, 2007; Thornbury, 2005).

Bu çalışmada, Türkiye'deki ortaokul düzeyinde yer alan İngilizce öğretim programlarında konuşma becerisine ilişkin kazanımlar hem nicel hem de nitel açıdan analiz edilerek, bu becerinin etkili öğretimi önündeki engeller ve çözüm önerileri ortaya konulacaktır.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yapılan çalışmalar, öğrencilerin konuşma becerilerinde çeşitli eksikliklerin bulunduğuna işaret etmektedir (Demirtaş &

Erdem, 2015; Gömleksiz & Elaldı, 2011). Bu eksikliklerin başlıca nedenleri arasında, ezbere dayalı öğretim yöntemleri, sınıf içi etkileşim eksikliği, öğretmen merkezli yaklaşımlar ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde konuşma becerisine yeterince yer verilmemesi bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin özgüven eksikliği, hata yapma korkusu ve sınıf ortamında yeterince konuşma fırsatına sahip olamamaları da bu becerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bağçeci, 2004; Haznedar, 2010).

Konuşma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi, özellikle iletişimsel dil öğretimi yaklaşımları çerçevesinde önem kazanmıştır. İletişimsel Dil Öğretimi ve Görev Temelli Öğrenme gibi yaklaşımlar, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı, işlevsel dil kullanımına yönlendirilmesini savunur (Littlewood, 2007; Thornbury, 2005). Böylece, dil öğretim programlarında konuşma becerisi kazanımlarının açık, ölçülebilir ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla yapılandırılması önemlidir.

Bu çalışmanın kuramsal temeli, İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımı ile iletişimsel yeterlilik kuramına dayanmaktadır. Hymes (1972) tarafından ortaya konan iletişimsel yeterlilik kavramı, bireyin yalnızca dilbilgisel kuralları bilmesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda bu bilgiyi toplumsal ve bağlamsal koşullara uygun biçimde kullanabilmesini gerekli görür. Bu kuram, Canale ve Swain (1980) tarafından dört ana bileşenle genişletilmiştir: dilbilgisel yeterlilik, sosyodilbilimsel yeterlilik, söylem yeterliliği ve stratejik yeterlilik. Bu bileşenler, etkili sözlü iletişimin çok boyutluluğunu açıklamada temel teşkil etmektedir (Bachman, 1990; Savignon, 2002).

CLT yaklaşımı, dili yalnızca bir bilgi alanı değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak görür. Bu doğrultuda, anlamlı, işlevsel ve bağlamsal görevlerle desteklenen öğrenme süreçlerini esas alır (Richards, 2006; Littlewood, 2007). CLT'ye göre dil öğrenimi, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmeye odaklanmalı ve bu doğrultuda gerçek yaşamla ilişkili görevler, etkileşim temelli etkinlikler, grup çalışmaları, rol yapma ve problem çözme gibi yapılandırılmış uygulamalara yer verilmelidir (Ellis, 2003; Nunan, 2004). Bu bağlamda, konuşma becerisi yalnızca öğretilmesi gereken bir beceri değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisi olarak da değerlendirilmektedir.

Türkiye'de uygulanan 2018 İngilizce Öğretim Programı, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak yapılandırılmış olup, öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kazanımlar içermektedir (MEB, 2018). Programda, iletişimsel yeterliliği desteklemeyi amaçlayan kazanımlara yer verilmekle birlikte, konuşma becerisine yönelik kazanımlar, iletişimsel yeterlilik

kuramına ilişkin teorik sınıflamalara doğrudan atıfta bulunmamaktadır. Bu durum, kazanımların kuramsal bir çerçevede sistematik olarak analiz edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada yer alan analiz sürecinde, 2018 İngilizce Öğretim Programı'ndaki konuşma kazanımları, dünyada kabul görmüş İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) yaklaşımı ve Hymes (1972) ile Canale ve Swain (1980) tarafından geliştirilen iletişimsel yeterlilik modeli temel alınarak yeniden yapılandırılmış ve dört tematik kategori altında incelenmiştir:

1. İletişimsel yeterlilik odaklı kazanımlar,
2. Stratejik konuşma becerileri,
3. Günlük iletişim durumlarına yönelik kazanımlar,
4. Yaratıcı üretim odaklı kazanımlar.

Bu tematik sınıflama, öğretim programındaki konuşma kazanımlarının kuramsal açıdan daha sistematik bir biçimde yorumlanmasına olanak sağlamış ve programın iletişimsel yeterlilik unsurlarını ne düzeyde içerdiğini ortaya koymaya yardımcı olmuştur.

1. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce öğretim programlarında yer alan konuşma becerisi kazanımlarını analiz etmek ve bu kazanımların öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmedeki yeterliliğini değerlendirmektir. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarının, toplam kazanımlar içerisindeki oranı ve temalara göre dağılımı nasıldır?

5.sınıf ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarının, toplam kazanımlar içerisindeki oranı ve temalara göre dağılımı nasıldır?

6.sınıf Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarının, toplam kazanımlar içerisindeki oranı ve temalara göre dağılımı nasıldır?

7.sınıf Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarının, toplam kazanımlar içerisindeki oranı ve temalara göre dağılımı nasıldır?

8.sınıf Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi kazanımlarının, toplam kazanımlar içerisindeki oranı ve temalara göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden **doküman analizi (document analysis)** yöntemi ile desenlenmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesi yoluyla bilgi elde etmeyi amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan **Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı**'nda yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlar, belirlenen temalar doğrultusunda içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

3.2. Analiz Birimi

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan **2018 yılında uygulamaya konan Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı** oluşturmaktadır. Bu programda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde yer alan konuşma becerisiyle ilişkili kazanımlar analiz edilmiştir. Programın tüm sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları, kazanımlar ve açıklayıcı ifadeleri incelenmiş; konuşma becerisine dair öğeler belirlenmiştir.

3.3.Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, nhttps ://mufredat.meb.gov.tr / Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf linkinden03.04.2025 tarihinde indirilen öğretim programında yer alan tüm kazanımlar ayrıntılı olarak taranmıştır. Bu amaçla, "Speaking", "Oral Communication", "Spoken Interaction" gibi ifadeler içeren öğrenme alanları ve kazanımlar incelenmiş, dil becerilerine yönelik sınıflamalar temel alınarak veriler sistematik biçimde dökümante edilmiştir.

3.4.Veri Analizi

Toplanan veriler, **içerik analizi** yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli temalar, kategoriler veya kodlar aracılığıyla verilerin anlamlı gruplara ayrılmasını sağlar (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada her ortaokul sınıflarında yer alan ingilizce konuşma becerisi kazanımları üniteler bazında toplam kazanımların konuşma becerisine oranına bakılmıştır. Bu doğrultuda, konuşma becerisi kazanımları; iletişimsel dil öğretimi kapsamında incelenmiştir. Bu2018 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlar, içerik analizi yoluyla belirlenen temalar doğrultusunda sunulmuştur. Analiz sonucunda, konuşma becerisi kazanımları şu dört ana tema altında toplanmıştır:

1. **İletişimsel Yeterlilik Odaklı Kazanımlar (İ.Y.O.K.)**
2. **Stratejik Konuşma Becerileri (S.K.B.)**
3. **Günlük İletişim Durumlarına Yönelik Kazanımlar(G.İ.D.Y.K.)**
4. **Yaratıcı Üretim Odaklı Kazanımlar(Y.Ü.O.K.)**

Temaların baş harfleri temel alınarak kısaltmalar yapılmış. Bulgulardaki tablolarda o şekilde yer verilmiştir.

İletişimsel Yeterlilik Odaklı Kazanımlar

Bu tema, öğrencilerin farklı bağlamlarda uygun ifadeleri seçerek iletişim kurmalarını sağlayan kazanımları kapsamaktadır. Programın her sınıf düzeyinde yer verilen bu kazanımlar, özellikle tanışma, kendini tanıtma, soru-cevap gibi temel iletişim eylemlerine yöneliktir.

Örnek Kazanım (6. Sınıf): *Students will be able to introduce themselves and ask basic personal questions in a conversation.*

Stratejik Konuşma Becerileri

Bu tema altında, öğrencilerin konuşma sırasında belirsizliklerle baş etme, açıklama isteme, zaman kazanma gibi stratejileri kullanmalarını destekleyen kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar daha çok 6. sınıftan itibaren artmaktadır.

Örnek Kazanım (7. Sınıf): *Students will be able to ask for repetition or clarification when they do not understand.*

Günlük İletişim Durumlarına Yönelik Kazanımlar

Bu grup, alışveriş yapma, yol tarif etme, randevu alma gibi günlük yaşamda

karşılaşılabilecek durumlara ilişkin kazanımları içermektedir. Öğrencilerin gerçek hayata transfer edilebilir iletişim becerileri geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Örnek Kazanım (5. Sınıf): *Students will be able to ask for prices while shopping.*

Yaratıcı Üretim Odaklı Kazanımlar

Bu temada, öğrencilerin yapılandırılmış görevler yoluyla özgün sözlü çıktılar üretmeleri amaçlanmaktadır. Özellikle 7 ve 8. sınıfta hikâye anlatma, rol yapma gibi etkinliklere dayalı kazanımlar öne çıkmaktadır.

Örnek Kazanım (8. Sınıf): *Students will be able to role-play a dialogue based on a given situation.*

3.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma yalnızca 2018 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır. Programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri ya da sınıf içi gözlemler bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle, sonuçlar yalnızca kazanımların yapısal analiziyle sınırlı tutulmuştur. Ayrıca iletişimsel dil yetenekleri öğretimi kapsamındaki temalar ile sınırlı tutulmuştur.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın 1. Alt problemine ait soruyu cevaplamak adına yapılan analiz sonuçlarına ait tablo 1. de yer almaktadır.

Tablo 1. 5. Sınıf İngilizce dersi Öğretim Programı Öğretme Çıktısı

Üniteler	**Konuşma Kazanım Temaları**				**Konuşma Kazanım Sayısı**	**Toplam Kazanım Sayısı**	**Konuşma Kazanım Sayısının Toplam Kazanım Sayısına Oranı**
	İ.Y.	**S.K.B**	**G.İ.Y.D.K**	**Y.Ü.O.K**			
ÜNİTE 1	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 2	X		X		2	5	40,00

ÜNİTE 3	X	X			2	4	50,00
ÜNİTE 4	X		X		3	6	50,00
ÜNİTE 5	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 6	X	X			3	5	60,00
ÜNİTE 7	X	X	X		5	7	71,43
ÜNİTE 8	X	X	X		4	8	50,00
ÜNİTE 9	X	X			3	5	60,00
Ü N İ T E 10	X		X		2	5	40,00
TOPLAM					28	55	50,91

5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, Ünite 1'de 5 kazanımdan 2'si konuşma becerisine yöneliktir (%40,00) ve İ.Y. ile G.İ.Y.D.K temaları yer almaktadır. Ünite 2'de 5 kazanım içinde 2 konuşma kazanımı bulunmaktadır (%40,00); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dir. Ünite 3'te 4 kazanımın 2'si konuşma kazanımıdır (%50,00) ve bu kazanımlar İ.Y. ile S.K.B temaları çerçevesindedir. Ünite 4'te 6 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%50,00) ve İ.Y. ile G.İ.Y.D.K temaları kullanılmıştır. Ünite 5'te 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dir. Ünite 6'da 5 kazanımdan 3'ü konuşma becerisine yöneliktir (%60,00) ve kazanımlar İ.Y. ile S.K.B temaları kapsamındadır. Ünite 7'de 7 kazanımdan 5'i konuşma kazanımıdır (%71,43) ve İ.Y., S.K.B., G.İ.Y.D.K ile Y.Ü.O.K temaları yer almaktadır. Ünite 8'de 8 kazanımdan 4'ü konuşma kazanımıdır (%50,00); bu kazanımlar İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K temaları kapsamındadır. Ünite 9'da 5 kazanımdan 3'ü konuşma becerisine yöneliktir (%60,00) ve temalar İ.Y. ile S.K.B'dir. Ünite 10'da 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); bu kazanımlar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K temalarına dayanmaktadır.

5. sınıf öğretim programında toplam 55 kazanımdan 28'i konuşma kazanımıdır ve konuşma kazanımlarının toplam kazanımlar içindeki oranı %50,91'dir.

Bu araştırmanın 2. Alt problemine ait soruyu cevaplamak adına yapılan analiz sonuçlarına ait tablo 2. de yer almaktadır.

Tablo 2. 6 Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretme Çıktısı

Üniteler	Konuşma Kazanım Temaları				Konuşma Kazanım Sayısının Toplam Kazanım Sayısına Oranı		
	İ.Y.	S.K.B	G.İ.Y.D.K	Y.Ü.O.K	Konuşma Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı	
ÜNİTE 1	X	X	X		3	5	60,00
ÜNİTE 2	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 3	X	X		X	4	7	57,14
ÜNİTE 4	X		X		2	4	50,00
ÜNİTE 5	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 6	X	X		X	3	7	42,86
ÜNİTE 7	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 8	X	X	X		4	9	44,44
ÜNİTE 9	X			X	2	7	28,57
ÜNİTE 10	X		X		2	6	33,33
TOPLAM					26	60	43,33

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, Ünite 1'de 5 kazanımdan 3'ü konuşma becerisine yöneliktir (%60,00) ve İ.Y., S.K.B. ile G.İ.Y.D.K temaları yer almaktadır. Ünite 2'de 5 kazanımın 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dir. Ünite 3'te 7 kazanımdan 4'ü konuşma kazanımıdır (%57,14) ve konuşma kazanımları İ.Y., S.K.B. ve Y.Ü.O.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 4'te 4 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%50,00); İ.Y. ve G.İ.Y.D.K temalarında yer almaktadır. Ünite 5'te 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); bu kazanımlar İ.Y.

ve G.İ.Y.D.K temaları kapsamındadır. Ünite 6'da 7 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%42,86) ve İ.Y., S.K.B. ile Y.Ü.O.K temaları kapsamındadır. Ünite 7'de 5 kazanımdan 2'si konuşma becerisine yöneliktir (%40,00); temalar İ.Y. ve Y.Ü.O.K'dir. Ünite 8'de 9 kazanımdan 4'ü konuşma kazanımıdır (%44,44); bu kazanımlar İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 9'da 7 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%28,57); temalar İ.Y. ve Y.Ü.O.K'dur. Ünite 10'da 6 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%33,33); kazanımlar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K temaları kapsamındadır.

6. sınıf öğretim programında toplam 60 kazanımın 26'sı konuşma becerisine yöneliktir ve konuşma kazanımlarının toplam kazanımlar içindeki oranı %43,33'tür.

Bu araştırmanın 3. Alt problemine ait soruyu cevaplamak adına yapılan analiz sonuçlarına ait tablo 3. de yer almaktadır.

Tablo 3. 7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretme Çıktısı

Üniteler	**Konuşma Kazanım Temaları**				**Konuşma Kazanım Sayısı**	**Toplam Kazanım Sayısı**	**Konuşma Kazanım Sayısının Toplam Kazanım Sayısına Oranı**
	İ.Y.	**S.K.B**	**G.İ.Y.D.K**	**Y.Ü.O.K**			
ÜNİTE 1	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 2	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 3	X	X			2	5	40,00
ÜNİTE 4	X		X	X	3	8	37,50
ÜNİTE 5	X	X	X		4	8	50,00
ÜNİTE 6	X	X		X	3	6	50,00
ÜNİTE 7	X		X		2	5	40,00
ÜNİTE 8	X		X		2	6	33,33

ÜNİTE 9	X	X		X	3	8	37,50
Ü N İ T E 10	X		X		3	7	42,86
TOPLAM					26	63	41,27

7.sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, Ünite 1'de 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00) ve İ.Y. ile G.İ.Y.D.K temaları yer almaktadır. Ünite 2'de 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dir. Ünite 3'te 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); konuşma kazanımları İ.Y. ve S.K.B temalarına dayanmaktadır. Ünite 4'te 8 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%37,50); İ.Y., G.İ.Y.D.K ve Y.Ü.O.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 5'te 8 kazanımdan 4'ü konuşma becerisine yöneliktir (%50,00); konuşma temaları İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K'dır. Ünite 6'da 6 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%50,00); temalar İ.Y., S.K.B. ve Y.Ü.O.K'tur. Ünite 7'de 5 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%40,00); İ.Y. ve Y.Ü.O.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 8'de 6 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%33,33); konuşma kazanımları İ.Y. ve G.İ.Y.D.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 9'da 8 kazanımdan 3'ü konuşma becerisine yöneliktir (%37,50); temalar İ.Y., S.K.B. ve Y.Ü.O.K'tur. Ünite 10'da 7 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%42,86); İ.Y. ve G.İ.Y.D.K temalarına dayanmaktadır.

7. sınıf öğretim programında toplam 63 kazanımdan 26'sı konuşma becerisine yöneliktir ve bu oran %41,27'dir.

Bu araştırmanın 4. Alt problemine ait soruyu cevaplamak adına yapılan analiz sonuçlarına ait tablo 4. de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretme Çıktısı

Üniteler	**Konuşma Kazanım Temaları**				**Konuşma Kazanım Sayısı**	**Toplam Kazanım Sayısı**	**Konuşma Kazanım Sayısının Toplam Kazanım Sayısına Oranı**
	İ.Y.	**S.K.B**	**G.İ.Y.D.K**	**Y.Ü.O.K**			
ÜNİTE 1	X	X	X		2	6	33,33
ÜNİTE 2	X	X	X		3	6	50,00
ÜNİTE 3	X		X		2	6	33,33
ÜNİTE 4	X	X	X		2	6	33,33
ÜNİTE 5	X		X		2	6	33,33
ÜNİTE 6	X	X		X	3	8	37,50
ÜNİTE 7	X	X	X	X	5	8	62,50
ÜNİTE 8	X		X		2	6	33,33
ÜNİTE 9	X	X		X	3	8	37,50
ÜNİTE 10	X	X	X		4	7	57,14
TOPLAM					28	67	41,79

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, Ünite 1'de 6 kazanımdan 2'si konuşma becerisine yöneliktir (%33,33) ve İ.Y., S.K.B. ile G.İ.Y.D.K temaları yer almaktadır. Ünite 2'de 6 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%50,00); konuşma kazanımları İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 3'te 6 kazanımdan 2'si konuşma becerisidir (%33,33); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dır. Ünite 4'te 6 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%33,33); kazanımlar İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K temaları ile ilişkilidir. Ünite 5'te 6 kazanımdan 2'si konuşma becerisine yöneliktir (%33,33); temalar İ.Y. ve

G.İ.Y.D.K'dır. Ünite 6'da 8 kazanımdan 3'ü konuşma kazanımıdır (%37,50); konuşma temaları İ.Y., S.K.B. ve Y.Ü.O.K'tur. Ünite 7'de 8 kazanımdan 5'i konuşma kazanımıdır (%62,50); kazanımlar dört temaya (İ.Y., S.K.B., G.İ.Y.D.K, Y.Ü.O.K) dayanmaktadır. Ünite 8'de 6 kazanımdan 2'si konuşma kazanımıdır (%33,33); temalar İ.Y. ve G.İ.Y.D.K'dır. Ünite 9'da 8 kazanımdan 3'ü konuşma becerisine yöneliktir (%37,50); kazanımlar İ.Y., S.K.B. ve Y.Ü.O.K temalarına dayanmaktadır. Ünite 10'da 7 kazanımdan 4'ü konuşma kazanımıdır (%57,14); konuşma kazanımları İ.Y., S.K.B. ve G.İ.Y.D.K temalarını kapsamaktadır. Genel olarak, 8. sınıf öğretim programında toplam 67 kazanımdan 28'i konuşma becerisine yöneliktir ve bu oran %41,79'dur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Türkiye'deki ortaokul düzeyinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan konuşma becerisi kazanımlarını oran ve içerik açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda her sınıf düzeyine ait öğretim programları tematik ve niceliksel olarak analiz edilmiş; konuşma becerisi kazanımlarının sayısı, toplam kazanımlar içindeki oranı ve içeriksel dağılımları değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda, 5. sınıf programında yer alan 55 kazanımdan 28'inin konuşma becerisine yönelik olduğu ve bu kazanımların toplam içindeki oranının %50,91 olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıfta konuşma kazanımı sayısı 26, oranı ise %43,33'tür. 7. sınıf düzeyinde 26 konuşma kazanımı 63 toplam kazanım içinde yer almakta ve bu oran %41,27 olarak hesaplanmaktadır. 8. sınıf düzeyinde ise 28 konuşma kazanımı 67 kazanım arasında yer almakta olup oran %41,79'dur. Sayısal bulgular, konuşma becerisinin öğretim programlarında belirli bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bu kazanımların içerik özellikleri incelendiğinde, konuşma temalarının genellikle dört başlık altında toplanmıştır. İletişim Yeterliği (İ.Y.), Stratejik Konuşma Becerileri (S.K.B.), Günlük İletişim Yeterliği Durumlarına Yönelik Kazanımlar (G.İ.Y.D.K) ve Yaratıcı Üretim Odaklı Kazanımlar (Y.Ü.O.K). 5. sınıf düzeyinde bu temaların büyük bölümü en kapsamlı şekilde 7. ünitede yer almakta, diğer ünitelerde ise konuşma kazanımlarının sayısı genellikle 2 ile 3 arasında değişmektedir. Benzer bir yapı 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde de gözlemlenmektedir. En yüksek oranlar genellikle 6. ya da 7. ünitede yer almakta; ancak birçok ünitede oranlar %40 veya altında kalmaktadır.

Kazanımların içeriği incelendiğinde öğrencilere özgün konuşma fırsatı

sunan, yaratıcı üretim becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda konuşma kazanımlarının içeriksel niteliği, işlevsel iletişim becerilerini geliştirmekten çok, temel düzeyde iletişim kurma ve hazır kalıpları kullanma üzerine kuruludur.

Ayrıca, öğretim ortamlarındaki fiziksel ve pedagojik sınırlılıklar da bu kazanımların uygulanabilirliğini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Kalabalık sınıflar, sınırlı ders saatleri ve öğrenci başına düşen pratik süresinin azlığı, konuşma becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Öğrencilerin konuşma kazanımlarını etkin biçimde gerçekleştirebilmeleri için bireysel pratik, etkileşimli ortam ve sürekli geri bildirim gibi pedagojik koşulların sağlanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, ortaokul İngilizce öğretim programlarında konuşma becerisine yönelik kazanımlar sayısal olarak yeterli sayılırken; ancak bu kazanımların içeriksel çeşitliliğivle uygulama imkânları sınırlı kalmaktadır. Konuşma becerisinin yalnızca program düzeyinde değil, sınıf içi uygulamalar, teknolojik destekler ve öğretmen yeterlikleri bağlamında da güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini etkili bir biçimde geliştirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

Bağçeci, B. (2004). Yabancı dil öğrenmenin bireyin gelişimindeki rolü. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 227–238.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40.

Bygate, M. (1987). Speaking. Oxford University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

Demirtaş, H., & Erdem, S. (2015). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. The Journal of International Social Research, 8(36), 1170–1178.

Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 131–148.

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching (3rd ed.). Longman.

Haznedar, B. (2010). İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi (2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı üzerine bir değerlendirme. In B. Haznedar & H. Uysal (Eds.), Yabancı dilde erken yaşta eğitim: Yansımalar (pp. 1–20). Maya Akademi.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin Books.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. Educational Policy, 23(5), 663–684. https://doi.org/10.1177/0895904808316319

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. Language Teaching, 40(3), 243–249. https://doi.org/10.1017/S0261444807004363

Luoma, S. (2004). Assessing speaking. Cambridge University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). İlköğretim yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programı (6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). İngilizce dersi öğretim programı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5-8. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.

Savignon, S. J. (2002). Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. Yale University Press.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Pearson Education.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2005). Güncel Türkçe Sözlük. TDK Yayınları.

9. BÖLÜM

KARİYER EVRELERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye,
mcetin@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-1203-9098

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı,
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Tuğba TAHİR
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye

Büşra BALOĞLU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye

GİRİŞ

Öğretmenlik, dünya genelinde belirli bir formel eğitim sürecinin tamamlanmasıyla kazanılan profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Abay Çelik, 2023). Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarından kişisel gelişimlerine kadar birçok faktörün şekillenmesinde önemli bir role sahiptir (İş ve Abiç, 2024). Bu anlamda

öğretmenlik, özveri gerektiren ve duygusal açıdan çeşitli zorluklar barındıran aynı zamanda bireylerle sürekli etkileşim kurmayı ve etkili iletişim becerilerini kullanmayı zorunlu kılan bir meslektir (Duman, Sak ve Şahin Sak, 2020). Meslek gereği yaşanan bu zorluklar, öğretmenler açısından önemli bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Bu durumun sebep olduğu stresle baş edilemediği zaman bireyde fizyolojik ve duygusal bazı belirtiler görülmeye başlanır (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000). Bu yıpranma hali içerisinde olan öğretmenler çalıştıkları ortamda karşılaşmış oldukları kişilere karşı olumsuz tutumlarda bulunabilmektedir (Corcoran, 1986).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik deneyimlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından ele alındığı çalışmalar incelendiğinde literatürde nicel araştırmaların ağırlıkta olduğu; nitel araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma ile öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişlik deneyimlerinin nasıl şekillendiğinin nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmesi ve elde edilen bulguların ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Kariyer Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Türk Dil Kurumu (TDK, 2025), Türkçe Sözlük'te kariyer kavramını "bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere kariyer, kişinin yaşamı boyunca işi ile ilgili deneyim ve aktivitelerinin bütünleştirilmiş halinin ve bireysel olarak algılanan tutum ve davranışlar bütünüdür (Kaygın ve Zengin, 2019).

Kariyer Gelişimi Kavramı

Kariyer gelişimi, bireyin doğumundan başlayarak yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç, bireyin kişisel özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve yaşam deneyimleri doğrultusunda zaman içerisinde değişim göstermektedir. Çocuklukta ilgi, yetenek, beceriyi kapsarken ileriki dönemlerde ise bir meslek edinip işe girmeyi kapsayarak emekliliğe yakın dönemde zirve yapar (Serbes, 2024).

Öğretmenlik Kariyer Evreleri

Bakioğlu (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlik kariyer evreleri beş evre şeklinde ele alınmaktadır. Bunlar kariyer girişi evresi, durulma evresi, deneycilik-aktivizm evresi, uzmanlık evresi ve sakinlik evresidir. Bu evreler kısaca şu şekilde açıklanabilir (Bakioğlu, 1996):

Kariyer Girişi Evresi (1-5 Yıl)

Öğretmenlerin beklentileriyle karşılaştıkları gerçeklik arasındaki farka bağlı olarak gerçeklik şoku yaşadığı bu dönemde kendilerini sınıf yönetimi konusunda yetersiz hissettiği bir dönemdir.

Durulma Evresi (6-10 Yıl)

Bu dönemde öğretmenler üzerlerindeki acemilikten uzaklaşmışlardır ve kendi eğitim stratejilerini geliştirdikleri bu dönemde öğretmenlik becerileri gelişim göstermektedir.

Deneycilik ve Aktivizm Evresi (11-15 Yıl)

Öğretmenlerin yeteneklerinin iyi olduğu bir evredir. Bu dönemde öğretmenler müfredat ve program üzerinde etkili olduğu gibi yönetimsel süreçlere daha ilgili olmaktadır.

Uzmanlık Evresi (16-20 Yıl)

Mesleki uygulamalarda yüksek düzeyde profesyonel yeterliliğin olduğu bir dönemdir. Öğretmenin mesleğini sorguladığı bir dönemi de içinde barındırmaktadır.

Sakinlik Evresi (21 Yıl ve Üzeri)

Bu dönemdeki öğretmenler aynı zamanda genç öğretmenlere de liderlik yapmaktadır. Mesleki uzmanlığın sağladığı bir sakinlik dönemidir.

Mesleki Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik, mesleği gereği insanlarla çok fazla iletişimde olmak zorunda kalan kişilerin yaşadığı duygusal tükenme, başarısızlık hissi ve duyarsızlaşmadır (Maslach, 1982). Bir başka tanımıyla mesleki tükenmişlik veya yıpranma kişinin yaşadığı yoğun stres, fazla iş yükü ve aşırı talep sonucundaki fiziksel, zihinsel ve duygusal enerjisinin azalması durumudur (Serbes, 2024). Mesleki tükenmişlik modelleri incelendiğinde genel olarak altı model öne çıkmaktadır (Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015). Bu modeller şunlardır:

- Maslach Tükenmişlik Modeli
- Cherniss Tükenmişlik Modeli

- Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli
- Scott Meier Tükenmişlik Modeli
- Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli
- Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach Tükenmişlik Modeli'nde (1986), tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyut üzerinden açıklanmaktadır (Çınar ve Bulut, 2024).

Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss, tükenmişlik ve yıpranma kavramını işle ilgili stres yaratan faktörlere karşı başa çıkma stratejisi olarak başlayan ve işe karşı bağlılığın azalarak bitmesi olarak tanımlamıştır (Güven, 2013).

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, 50 yaşa kadar olan tükenmişlik sürecini kapsayan bir modeldir. Tükenmişlik ve mesleki yıpranmayı Erikson'un kişilik kuramına dayandırarak açıklamıştır (Dinç, 2008).

Scott Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'e göre tükenmişlik, bireyin işe yönelik olumlu pekiştireçlerin çok düşük, aynı zamanda ceza beklentisinin çok yüksek olduğu dönemlerde yaşadığı süreçtir (Meier, 1983). Bu model Albert Bandura'nın özyeterlilik kuramına dayanmaktadır (Polatcı, 2007).

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeline göre işe başlarken beklenti ve isteğin fazla olması ancak süreç içinde bunların karşılanmaması mesleki yorgunluk ve tükenmişlik hissine sebep olmaktadır (Koçak, 2014).

Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman, tükenmişliği kronik duygusal strese verilen bir cevap olarak tanımlamıştır. Fiziksel tükenme, duygusal tükenme ve iş veriminde düşme bileşenlerinin tükenmenin üç boyutu olduğunu savunurlar (Güven, 2013).

Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Polat (2026) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenler

açısından incelenmiştir. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki tükenmeleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, mesleki kıdem yılının tükenme boyutlarından biri olan duygusal tükenmeyle ilişkili olmadığını göstermiştir. Buna ek olarak, elde edilen bulgulara göre mesleki kıdem yılı ile kişisel başarı boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Tespit edilen anlamlı farklılığın 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmada 16 yıl ve üzeri meslek deneyimi olan öğretmenlerin kendilerini kişisel başarı açısından daha yetersiz gördüğü ve daha az kıdemli meslektaşlarına göre daha fazla mesleki tükenmişlik hissettiği gözlemlenmiştir.

Erdek ve Meteriz (2025) tarafından öğretmenlerin iş motivasyonları ile tükenmişlik durumlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucu yaş grubu veya eğitim düzeyine göre tükenmişlikte önemli bir fark belirlenmemiştir. Ancak, eğitim düzeyinde iş motivasyonu için önemli bir fark bulunmuştur. Son olarak, tükenmişlik ile iş motivasyonu arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulguları, iş hayatında tükenmişlik ve iş motivasyonunu anlamada dikkate alınması gereken parametreleri belirtmektedir.

Erdoğmuş vd. (2024), mesleki hayatta karşılaşılan iş doyumu, mesleki tükenmişlik ve stres durumları arasındaki ilişkiyi kuramsal çerçevede inceleyerek bu durumların eğitim sürecine yansımalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, iş ortamındaki fiziksel şartların, yönetici tutumlarının, sosyal destek eksikliğinin kronik stresi tetiklediği ve bu durumunda iş doyumu azalmasına sebep olurken mesleki tükenmişliğe sebebiyet verdiği ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin iyi hallerinin korunmasının sadece bireysel gereklilik değil, aynı zamanda eğitim sistemindeki verimliliği arttırması sebebiyle kurumsal düzeyde stres azaltıcı ve motivasyon arttırıcı politikalara geçilmesinin zorunlu bir durum olduğu ortaya konmuştur.

KARİYER EVRELERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Problem Durumu

Mesleki gelişim durağan bir süreç değildir ve pek çok evreye sahiptir. Bakioğlu (1996)'da yaptığı araştırmada öğretmenlik kariyerinin aşamalarını kariyere giriş (1-5 yıl), durulma (6-10 yıl), deneycilik/aktivizm (11-15 yıl), uzmanlık

(16-20 yıl) ve sakinlik (21-25 yıl) gibi belirgin evrelere ayrıldığını belirtmiştir. Mesleğin ilk yıllarında olan bir öğretmen hayal ettikleri, hedefleri ile karşılaştığı gerçek durum arasında çatışma yaşayabilmektedir. Bunun sonucunda "gerçeklik şoku" yaşayabilmektedir. Bu durum ise erken dönem tükenmişliğine sebep olabilmektedir (Bakioğlu, 1996). Bir başka deyişle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin «gerçeklik şoku» ve sınıf yönetimi zorlukları nedeniyle erken dönem duygusal tükenmişlik hissi yaşadığını görülmektedir (Huberman, 1989). Kariyerin orta yıllarında ise yaşanan tekdüzelik ve durağanlık yıpranma hissini tetikleyebilmektedir. Bunun yanında emekliliği yaklaşan öğretmenlerde "sakinleşme" ve "mesleki uzaklaşma" eğilimi görülmektedir (Bakioğlu, 1996). Bu araştırmalara bakıldığında, kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişlik hissinin farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenler sürekli değişen teknolojik araçlara uyum sağlama zorunluluğu nedeniyle adaptasyon güçlüğü yaşamakta ve bu süreç psikolojik tükenmişliğe sebep olmaktadır (Tarafdar vd., 2007). Ancak, mesleki yorgunluğun ve tükenmenin getirisi olan verimsizlik sadece kendilerini etkilemekle kalmayıp öğrencileri, ailelerini hatta toplumu da etkileyecek bir unsurdur (Usta, 2012).

Yapılan araştırmalar, değişen toplumsal gereksinimler, güncellenen öğretim programları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelerinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki rollerini değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde sürekli yeniden yapılandırmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerden, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak mesleki rollerini etkili ve sürdürülebilir bir biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu görev ve sorumlulukların sürdürülebilir bir şekilde yerine getirilebilmesi öğretmenlerin mesleki yaşamlarında deneyimledikleri tükenmişliğin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişlik deneyimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen nicel araştırmalar bulunmasına karşın öğretmenlerin tükenmişlik deneyimlerini kariyer evreleri temelinde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişlik deneyimleri nitel bir yaklaşımla incelenerek elde edilen bulguların ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kariyer evrelerine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesidir. Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini kariyer evreleri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenliğin, sosyal çevre içerisinde pek çok alanda insan ile iletişim gerektiren bir meslek olmasından dolayı zaman içerisinde insanlarda yorgunluk, duyarsızlaşma, yorulma, yıpranma, olaylara ve insanlara karşı duyarsızlaşma gibi belirtiler görülmesi oldukça olasıdır (Argon ve Koçak, 2019). Bütün bu belirtiler mesleki tükenmişliğin işaretleri olarak yorumlanabilir. Mesleğin ilk yıllarında görülebilen "gerçeklik şoku" ile emekliliği yaklaşan öğretmenlerde görülebilen "sakinleşme" ve "mesleki uzaklaşma" eğilimi mesleki tükenmenin farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenlerdeki yansımasının farklı olması beklenmektedir (Bakioğlu,1996). Bu bağlamda çalışma kapsamında; öğretmenlerin kariyer evreleri Bakioğlu'nun (1996) 5 kariyer evresi kapsamında ele alınacaktır. Bu evreler; Kariyer Girişi Evresi, Durulma Evresi, Deneycilik/Aktivizm Evresi, Uzmanlık Evresi ve Sakinlik Evresidir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1- Öğretmenler mesleki tükenmişlik kavramını kendi kariyer evreleri çerçevesinde nasıl tanımlamaktadır?

2- Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca yaşadıkları tükenmişlik deneyimleri, bu duruma neden olan etkenler ve çalıştıkları okul ortamlarına ilişkin deneyimleri nelerdir?

3- Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin iş yaşamı, kişisel yaşamı ve baş etme süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişiminde eğitim-öğretimin niteliği önemli bir yere sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinin başarısında öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin iyi oluşları öğrenciyi, okul ortamını, veliyi, eğitim öğretimi ve ülkenin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu sürecin aktif ve dinamik bir süreç olması zaman zaman öğretmende yorgunluklara ve tükenmişlik hissine sebep olabilmektedir. Bu tükenmişlik hissinin hangi kademe evresinde hangi boyutta olduğunun bilinmesi bu tükenmişliğe sebep olan faktörlerin açıklanması ve önleyici tedbirler alınması önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin ka-

riyer evreleri bağlamında ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu mevcut araştırmaların büyük oranda nicel yöntemlere dayandığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma, Bakioğlu'nun (1996) beş kariyer evresi modelini temel alarak öğretmenlerin meslek yaşamlarında paydaş, sistem ve öğrenci kaynaklı etkenlere ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlerin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini nitel bir yaklaşımla derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik hissinin önüne geçebilmek için öğretmenlerin bulunduğu kariyer evrelerine göre buna sebep olan faktörlerin anlaşılabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma mesleki tükenmişlik hissine sebep olan faktörlerin belirlenmesi ve bu mesleki tükenmişliğin önüne geçebilmek için önleyici tedbirler alınması için önem arz etmektedir. Bu araştırma hem literatürde kariyer evreleri bağlamında mesleki tükenmişlikle ilgili nitel çalışma alanındaki bir boşluğu doldurması hem de öğretmen iyi oluşunu destekleyerek eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik somut ve güncel çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından akademik ve pratik açıdan yüksek önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2025-2026 eğitim ve öğretim döneminde İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Her kariyer evresini temsil eden 3 öğretmenle yapılan görüşmeyle sınırlıdır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle sınırlıdır.

Araştırma Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara gerçeği yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji), kişilerin bir olguya yönelik bireysel deneyimlerinin temeline inmeye ve bunu açıklamaya odaklanır (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırma deseni, bireylerin farkında olup ancak detaylandırmadığı olguları yaşantılardan hareketle anlamlandırmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin deneyimlerini kariyer evreleri bağlamında derinlemesine incelemek amacıyla ölçüt örneklemesi stratejisi ile belirlenen toplam 15 katılımcı oluşturmaktadır. Ölçüt olarak kariyer evreleri esas alınmıştır. Ölçüt örneklemesi yönteminde temel düşünce önceden seçilen ölçütleri karşılayan bütün durumların derinlemesine ele alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında; öğretmenlerin kariyer evreleri Bakioğlu'nun (1996) 5 kariyer evresi kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda, her bir kariyer evresinden gönüllülük esasına dayalı olarak 3 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde mesleki deneyim süreleri ve çalıştıkları sektör çeşitliliği göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılara ait demografi bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Branş	Kıdem Yılı	Kariyer Evresi
K1	Bilişim Öğretmenliği	3	Kariyer Girişi Evresi
K2	Sınıf Öğretmenliği	4	Kariyer Girişi Evresi
K3	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	5	Kariyer Girişi Evresi
D1	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	7	Durulma Evresi
D2	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	Durulma Evresi
D3	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	8	Durulma Evresi
DA1	İnşaat Öğretmenliği	11	Deneycilik ve Aktivizm Evresi
DA2	Okul Öncesi Öğretmenliği	15	Deneycilik ve Aktivizm Evresi
DA3	İngilizce Öğretmenliği	15	Deneycilik ve Aktivizm Evresi
U1	Sınıf Öğretmenliği	16	Uzmanlık Evresi
U2	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	Uzmanlık Evresi
U3	Sınıf Öğretmenliği	19	Uzmanlık Evresi
S1	Sınıf Öğretmenliği	21	Sakinlik Evresi
S2	Okul Öncesi Öğretmenliği	21	Sakinlik Evresi
S3	Okul Öncesi Öğretmenliği	29	Sakinlik Evresi

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, kariyer evrelerine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu veri toplama aracıyla hem hedeflenen odaktan sapmamak hem de katılımcıların deneyimlerine göre esnemeye imkân veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Formun hazırlanma sürecinde ilgili literatür taranmış ve mesleki tükenmişlik kuramları temel alınmıştır. Bu doğrultuda taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların anlaşılırlığını ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman akademisyenler görüşlerine başvurularak önerileri alınmıştır. Ünal'a (2022) göre yarı yapılandırılmış olan bir veri toplama aracı önceden belirlenen sorulardan ziyade daha derin yanıtlar almayı ve bunları çözümleme esnekliğini sağlamaktadır. Bu doğrultuda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme öncesi, katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı hakkında bilgi verilmiş olup, verilerin sadece bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılacağı ifade edilmiştir. Tekindal ve Uğuz Arsu (2020) tarafından vurgulandığı üzere, fenomenolojik görüşmeler araştırmacının katılımcı ile birlikte olgunun anlamına odaklandığı etkileşimli bir süreçtir.

Görüşmelerde, etik ilkeler çerçevesinde katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla isimleri yerine kodlamalar tercih edilmiştir (K1, K2, vb). Görüşmeler sırasında katılımcıların dikkatinin dağılmaması ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla sessiz ortamlar tercih edilmiştir. Görüşme süresi ortalama 40-50 dakika sürmüştür.

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre geçerlilik araştırma sonucunda elde edilen sonucun gerçek durumla ne kadar ilgili olduğuyla ilişkilidir. Güvenilirlik ise bir ölçme aracının farklı zamanlarda uygulandığında verdiği sonucun benzer olmasıyla alakalı bir kavramdır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın hem geçerlilik ve güvenirlik düzeyini arttırmak hem de veri kaybını önlemek ve verilere sadık kalabilmek adına katılımcıların izni alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayacak kavramları elde etmek, birbirine benzeyen verileri gruplayarak okuyucunun anlayacağı hale getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

- Görüşme kayıtlarının dökümünü yaparak kodlama,
- Oluşan kodları benzerliklerine göre gruplandırma ve tema belirleme,
- Kod ve temaları anlaşılır şekilde düzenlemek,
- Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre mesleki tükenmişliğin tanımı ile ilgili görüşler, mesleki tükenmişliğe sebep olan etkenler, mesleki tükenmişliğin iş yaşamına ve kişisel yaşama etkileri ve mesleki tükenmişlikle baş etme yöntemleri olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır.

Mesleki Tükenmişliğin Tanımına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişliğin tanımı ile ilgili görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Mesleki Tükenmişliğin Tanımı ile İlgili Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar
Duygusal ve Fiziksel Çökme	İşe karşı isteksizlik ve heves kaybı	D3, DA2, DA3, S3
	Fiziksel ve zihinsel yorgunluk	K2, K3, U2, U3
	Okula giderken ayakların geri geri gitme durumu	DA2, DA3, U1, U3
	Sabrın azalması ve tahammülün düşmesi	K3, DA3, U2
Mesleki Yetersizlik ve Çaresizlik	Öğrenilmiş çaresizlik ve ilerleyememe hissi	DA1, U2, U3, S1
	Mesleki doyuma ulaşamama, monotonluk ve üretme becerisini kaybetme	K3, U1, U3, S3
	Kendine yetememe hissi	D1, D2
	Duyarsızlaşma ve başaramama hissi	U2
Sınırları Çizememe ve Karmaşık Ortam	Her şeyin karmaşık gelmesi	K2, DA3
	Sürekli ulaşılabilir olma zorunluluğu	K1
	Özel hayat ve meslek hayat ayrımını yapamama	K3

Tablo 2'de sunulan bulgulara göre öğretmenlerin tükenmişlik algılarının bulundukları kariyer evrelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Mesleğinin ilk yıllarında olan **Kariyer Girişi Evresindeki** öğretmenler, tükenmişliği «Sınırları Çizememe ve Karmaşık Ortam» teması altında; sürekli ulaşılabilir olma zorunluluğu, her şeyin karmaşık gelmesi ve iş-özel hayat ayrımını yapamama şeklinde tanımlamışlardır. Mesleki acemiliğin geride bırakıldığı **Durulma Evresinde** ise tükenmişlik algısının "Kendine yetememe hissi" gibi çaresizlik boyutlarına dönüştüğü görülmektedir. Mesleki kıdemin arttığı **Deneycilik ve Aktivizm Evresi** ile **Uzmanlık Evresindeki** öğretmenlerin ortak noktası ise «Duygusal ve Fiziksel Çökme» ile «Öğrenilmiş Çaresizlik» hissinin yoğunlaşmasıdır. Bu evrelerdeki katılımcılar, tükenmişliği çoğunlukla işe karşı isteksizlik, okula giderken ayakların geri geri gitme durumu, monotonluk ve ilerleyememe hissiyle bağdaştırmışlardır. Son olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip **Sakinlik Evresindeki** öğretmenlerin tükenmişlik çağrışımları, kariyerin getirdiği doyumsuzluk, monotonluk ve öğrenilmiş çaresizlik ekseninde şekillenerek mesleki üretme becerisini kaybetme ve nihai bir isteksizlik tablosu olarak öne çıkmaktadır. Tablo 2'de yer alan katılımcı görüşlerine dair dikkat çekici bazı ayrıntılar şu şekildedir:

"Mesleki tükenmişlik; herkese yetebilmek ama kendine yetememektir. Duygusal anlamda, yani tüm öğrencilerimi rehberlik görevi gereği desteklemek ama kendini destekleyememek olarak tanımlarım. (D2)

Mesleki tükenmişlik derken aklıma gelen benim geriye doğru ilerlemem. Yani akademik olarak, bilgi olarak geriye doğru ilerlemem diye, geriye doğru gitmem diye düşünüyorum. (DA1)

Mesleki tükenmişlik, meslek içerisinde aradığını bulamayan öğretmenlerin, belki de kendini bu işe ait hissetmeyen kişilerin hissedebileceği bir şeydir diye düşünüyorum. (S1)

En başta okula isteyerek gelmemeyi temsil eder. Mutsuz olmamı ya da iş yerindeyken mutsuz bir süreç geçirmemi ifade eder." (S3)

Mesleki Tükenmişliğe Sebep Olan Etkenlere İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe sebep olan etkenler ile ilgili görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Mesleki Tükenmişliğe Sebep Olan Etkenler

Tema	**Kod**	**Katılımcılar**
Paydaş Kaynaklı Etkenler	Veli ilgisizliği ve sorumsuzluğu	K1, K2, K3, D1, D2, D3, DA2, DA3, U1, U3, S3
	Velilerin fazla ve gereksiz beklentileri	K1, K2, K3, D1, D2, D3, U3
	Okul idaresinin baskısı	K2, K3, DA3, U1, S1
	Korumacı ve suçlayıcı veli tutumları	D3, DA1, U2, S1
Sistemsel ve Yönetimsel Sorunlar	Özel/Kaynaştırma öğrencilerle ilgili donanım ve rehberlik eksikliği	U1, U3, S1, S3
	Evrak yükü ve esnek olmayan müfredat	D1, D2, D3, U1
	Düşük maaş, ekonomik sorunlar	K3, U1, S1
	Fiziksel imkân eksikliği ve materyal yetersizliği	U2, S2, S3
	Öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği	S3
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin olumsuz tutumları	D1, D2, U3
	Sınıf yönetimi zorlukları	K1, DA1
	Öğrencilerin akademik ilgisizliği ve başarı düşüklüğü	DA1, U3

Tablo 3'teki bulgulara göre, mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerde kariyer evrelerine göre fark edilir bir değişim olduğu görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında olan **Kariyer Girişi Evresindeki** öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri incelendiğinde; "Paydaş Kaynaklı Etkenler» teması kapsamında veli ilgisizliği, idari baskı ve velilerin aşırı beklentileri ile "Öğrenci Kaynaklı Sorunlar" teması kapsamında sınıf yönetimi zorluklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca bu erken dönemde düşük maaş gibi ekonomik sorunlar da mesleki tükenmişliğe neden olarak faktör olarak ifade edilmiştir. Mesleki deneyimin arttığı **Durulma Evresinde** ise paydaş kaynaklı sorunların (özellikle veli ilgisizliği ve beklentileri) ağırlığı devam ederken, evrak yükü ve esnek olmayan müfredat gibi "Sistemsel ve Yönetimsel Sorunlar" ile öğrencilerin olumsuz tutumları sürece dâhil olmaktadır. Mesleki kimliğin güçlendiği **Deneycilik ve Aktivizm Evresinde** tükenmişlik faktörleri daha farklı bir boyut kazanarak; korumacı veli tutumları, idari baskı, öğrencilerin akademik ilgisizliği ve sınıf yönetimi problemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. **Uzmanlık Evresine** ulaşıl-

dığında ise genel olarak; evrak yükü, özel/kaynaştırma öğrencilerine yönelik donanım-rehberlik eksikliği ve okullardaki fiziksel imkânsızlıklar sorunlar ve ekonomik yetersizlikler ön plana çıkmaktadır. Son olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip **Sakinlik Evresindeki** öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri büyük oranda kurumsal ve altyapısal eksikliklerden beslenmektedir. Bu evredeki deneyimli katılımcılar; kaynaştırma öğrencilerine yönelik yetersizlikler, fiziksel altyapı ve materyal eksikliği, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve ekonomik sıkıntılar gibi sistemsel sorunların yanı sıra korumacı/suçlayıcı veli tutumları ile idari baskıyı birer tükenmişlik gerekçesi olarak ifade etmişlerdir. Tablo 3'te yer alan katılımcı görüşlerine dair dikkat çekici bazı ayrıntılar şu şekildedir:

"Velilerin, çocuklarının öğrenme sonuçlarını, çıktılarını hemen görmek istemesi bizi zorluyor. Yani özellikle velilerin yaklaşımı mesleki tükenmişliğe sebep oluyor. (K1)

Bazen yaptığın işin, buraya verdiğin çabanın, bir çaba veriyorsun ve o çabanın karşılığını istediğin gibi alamadığın yerlerde bu tükenmişliği bazen yaşıyorum. Emeğinin karşılığını göremediğinde tükenmiş hissediyorum. (K3)

Ekonomik durum; maaşın çok düşük olması tükenmişliği etkiler. Bu temel bir faktör bence öğretmenlerde. Ekonomik olarak kendini güçsüz *hissetmek ve ek iş yapmak zorunda kalmak. Müthiş derecede tükenmişliği sağlayan bir şey. (U1)*

Veliler olabilir. Bazen eğitim sürecine ilişkin her konuda bilgi sahibi olduğunu düşünen velilerle karşılaşabiliyoruz. Onlarla mücadele etmek zor." (S1)

Mesleki Tükenmişliğin İş Yaşamına ve Kişisel Yaşama Etkilerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki tükenmişliğin iş yaşamına ve kişisel yaşama etkileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Mesleki Tükenmişliğin İş Yaşamına ve Kişisel Yaşama Etkileri

Tema	Kod	Katılımcılar
Mesleki Beceride Gerileme	İş verimliliğinin azalması	K3, D1, D2, D3, DA2, U2
	Mesleğini ve branşını sorgulama	K1, DA3
	Üretimin azalıp, monotonluğun artması	S2, S3
Motivasyon Düşüklüğü	Projeler üretmekten ve fedakârlık yapmaktan kaçınma	U1, S2
	Mesai saatlerini azaltma arzusu	K3, U1
	Kendisini izole etme isteği	U1
Sosyal İlişkilerde ve Aile Yaşantısında Sorunlar	Enerji düşüklüğü ve aile fertlerine sabır gösterememe	D1, D2, D3, U2, S3
	Sosyal izolasyon arzusu	U1, U2
	Ev hayatı ve iş hayatını birbirinden ayıramama	K2
Fiziksel ve Psikolojik Sağlık Sorunları	Kronik yorgunluk, ses duymama arzusu	K2, D1, D2
	Somatik tepkiler (saç dökülmesi, sivilce, kaşıntı, stres)	DA1, S2
	Tahammülsüzlük ve öfke sorunları	D3, DA3

Tablo 4'teki bulgulara göre, tükenmişliğin kariyer evrelerine bağlı olarak farklı etkilere sebep olabildiği görülmektedir. Mesleğin ilk evresi olan **Kariyer Girişi Evresindeki** öğretmenler, tükenmişliğin etkilerini ağırlıklı olarak mesleğini/branşını sorgulama, ev ve iş hayatını ayıramama, mesai saatlerini azaltma isteği ve iş verimliliğinin azalması şeklinde hissetmektedir. Ayrıca bu erken dönemde kronik yorgunluk ve ses duymama arzusu gibi durumlar da görülmektedir. **Durulma Evresinde** ise tükenmişlik, kalıcı bir iş verimliliği azalmasına ve hem kronik yorgunluk hem de tahammülsüzlük/öfke sorunları gibi sağlık problemlerine yol açmaktadır. Bu durumun doğrudan bir yansıması olarak, bu evredeki öğretmenlerin aile fertlerine sabır gösterememe problemi yaşadıkları görülmüştür. **Deneycilik ve Aktivizm Evresine** gelindiğinde, tükenmişliğin etkileri iş yaşamında iş verimliliğinin düşmesi ve mesleki sorgula-

malar olarak belirmektedir; kişisel alanda ise saç dökülmesi, sivilce gibi somatik tepkiler ile öfke/tahammülsüzlük sorunları ön plana çıkmaktadır. Kıdemin daha da ilerlediği **Uzmanlık Evresindeki** öğretmenler ise tükenmişliği yoğun bir «Motivasyon Düşüklüğü» ve «Sosyal İlişkilerde Bozulma» ekseninde deneyimlemektedir. Bu evrede iş verimliliğinde azalmanın yanı sıra projelerden kaçınma, mesaiyi azaltma arzusu, kendini hem iş hem de sosyal çevreden izole etme isteği ve aileye karşı sabrın tükenmesi gibi ciddi içe kapanma eğilimleri gözlenmektedir. Son olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip **Sakinlik Evresindeki** kıdemli öğretmenlerin tükenmişlik algısı, iş yaşamında üretimin azalması ve monotonluğun artması ile yeni projeler üretmekten kaçınma şeklinde kendini göstermektedir. Bu evrede tükenmişliğin kişisel boyutu ise saç dökülmesi ve kaşıntı gibi somatik rahatsızlıklar ile aile fertlerine karşı yaşanan enerji düşüklüğü ve sabırsızlık durumları etrafında şekillenmektedir. Tablo 4'te yer alan katılımcı görüşlerine dair dikkat çekici bazı ayrıntılar şu şekildedir:

"Şöyle ki eve gittikten sonra ses duymak istemiyorum. En basiti bu çünkü çok sayıda öğrencim var. (K2)

Kendinizi tükenmiş hissettiğiniz noktada işe gitme noktasında bile motivasyonunuz çok düşüyor. Bir şeyi hiç yapmak istemiyoruz. Yerimizden bile kıpırdamak istemediğimiz durumlar olabiliyor. (D3)

Bu zaman zaman belki kolaycılık gelecek ama 'ne yapsam da olmuyor' hissi oluyor bazen. Sadece benimle olacak şey değilmiş gibi biraz durumdan sıyrılma, kolayca sıyrılma, motivasyon eksikliğine neden oluyor. (U2)

Ben stresli, daha keyifsiz, moral olarak daha düşük hissediyorum. Hem fiziksel sağlığım etkilenebiliyor hem de moral olarak psikolojimi etkileyebiliyor." (S2)

Mesleki Tükenmişlikle Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle baş etme yöntemleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Mesleki Tükenmişlikle Baş Etme Yöntemleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Bireysel ve İzole Etkinlikler	Kitap okumak, dizi izlemek, puzzle yapmak gibi etkinlikler	K2, K3, U1, S3
	Doğada vakit geçirmek, yürüyüş yapmak, temizlik yapmak	DA1, U1, S2, S3
	Bol uyku ve kendisiyle kalma	DA1, U3
Sınırları Belirleme ve Sosyal Çevre Değişikliği	Mesai saatleri dışında veliyle iletişimi kesmek	D1, D2, D3, S1
	Ev hayatı ve iş hayatı ayrımını yapabilme	K1, S1
	Okul/kurum değişikliği	DA2
Sosyal Çevreden ve Profesyonel Anlamda Destek Alma	Uzman desteği alma	K3, DA2, DA3, S3
	Meslektaşlarla sohbet ederek yalnız olmadığını hissetme	K1, U2
	Sivil toplum kuruluşlarına katılma (STK) ve mesleki gelişimi destekleme	U1
Farklı Meslek Arayışları	Başka mesleklere yönelme isteği	U1

Tablo 5'teki bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle başa çıkma stratejilerinin kariyer evrelerine göre belirgin bir çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarındaki **Kariyer Girişi Evresindeki** öğretmenler, tükenmişlikle mücadelede daha çok ev-iş hayatı ayrımını yapma, meslektaşlarla iletişim kurarak yalnız olmadığını hissetme, uzman desteğine başvurma ve kitap okuma, dizi izleme gibi bireysel etkinliklere yönelme stratejilerini benimsemektedir. **Durulma Evresinde** ise, bu evredeki öğretmenler "Sınırları Belirleme" alt teması kapsamında mesai saatleri dışında velilerle iletişimi kesme yöntemini kullandıkları saptanmıştır. **Deneycilik ve Aktivizm Evresindeki** öğretmenler ise tükenmişliği doğada vakit geçirme, yürüyüş/temizlik yapma ve bol uyku gibi fiziksel rahatlama yöntemlerinin yanı sıra profesyonel yardım alma ve okul/kurum değişikliğine gitme yollarıyla yönetmeye çalışmaktadır. **Uzmanlık Evresine** ulaşıldığında baş etme mekanizmalarının hem çeşitlendiği hem de yön değiştirdiği görülmektedir. Bu evredeki katılımcılar; kitap okuma, dizi izleme, doğada vakit geçirme ve bol uyku gibi izole alanlara çekilmenin yanı sıra meslektaş sohbetleri ve STK'lara katılım gibi sosyal destek kanallarını

kullanmakta; hatta tükenmişliğin bir sonucu olarak başka mesleklere yönelme arzusu taşımaktadırlar. Son olarak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip **Sakinlik Evresindeki** öğretmenlerin baş etme stratejileri incelendiğinde; mesai dışı veli iletişimini kesme ve ev-iş ayrımını koruma gibi sınır çizme ile doğada vakit geçirme, temizlik yapma, puzzle/kitap gibi bireysel aktiviteler ve uzman desteği alma davranışları öne çıkmaktadır. Tablo 5'te yer alan katılımcı görüşlerine dair dikkat çekici bazı ayrıntılar şu şekildedir:

"Kendimle baş başa kaldığımda kendimi daha iyi toparlayabilen bir insanım. (K2)

Ben profesyonel destek aldım, terapiye gittiğim bir dönemle birlikte oldu. (DA2)

Kendi meslektaşlarımla iletişim halinde olup onlar bu gibi durumlarda neler yapıyor, onları öğrenmeye çalışırım. (U2)

Yemek yapıyorum, evi süpürüyorum evimle ilgileniyorum. Hiç okulu düşünmüyorum hiçbir zaman." (S1)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişliği kariyer evreleri bağlamında incelenmiştir. Bakioğlu'nun (1996) mesleki kariyer evreleri esas alınarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik deneyimleri derinlemesine incelenmiş ve bu verilere göre çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik kavramını tanımlama şekillerinde farklılaşma görülmektedir. ***Kariyere Giriş Evresindeki (1-5 yıl)*** öğretmenler tükenmişliği iş-özel hayat arasında denge kuramama, sınır çizememe ve her şeyin karmaşık gelmesi olarak tanımlamıştır. ***Durulma Evresindeki (6-10 yıl)*** öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki tükenmişlik, kendine yetememe hissi ve çaresizlik duygusu olarak görülmüştür. ***Deneycilik ve Aktivizm (11-15 yıl)*** ve ***Uzmanlık (16-20 yıl) Evrelerindeki*** öğretmenlerde "duygusal ve fiziksel çökme", "okula karşı isteksizlik" ve "öğrenilmiş çaresizlik" ifadeleri ön plana çıkmaktadır. ***Sakinlik Evresindeki (+21 yıl)*** öğretmenlerin mesleki tükenmişlik görüşleri monotonluk, isteksizlik ve heyecan duymama, mesleki yaratıcılığın tükenmesi olarak tanımlanmıştır. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin tükenmişliği rol karmaşası ve iş hayatı-özel hayat dengesini kuramama olarak tanımladıkları görülmüştür. Türkmen Gülle ve Vatansever Bayraktar (2023), mesleğin ilk yıllarındaki öğretmen-

lerin karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemlerinde eksiklikler olması sebebiyle daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşarak bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Girgin (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da duygusal tükenme en fazla 6-10 yıl arası çalışanlarda görülürken, en az duygusal tükenme 21 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde görülmüştür. Bunun aksine, Durak Yıldız ve Seferoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada 26 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daha çok yıprandığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerin kariyer evrelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. ***Kariyer Girişi Evresinde*** tükenmişliğin daha çok veli ilgisizliği, idari baskı, velilerin aşırı beklentileri, sınıf yönetimine ilişkin güçlükler ve ekonomik nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. ***Durulma Evresinde*** veli ilgisizliği ve aşırı beklentilerinin etkisi devam ederken evrak yükü, esnek olmayan müfredat ve öğrencilerin olumsuz tutumlarının tükenmişliği etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. ***Deneycilik ve Aktivizm Evresinde*** korumacı veli tutumları, idari baskı, öğrencilerin akademik ilgisizliği ve sınıf yönetimi sorunlarının ön plana çıktığı görülmüştür. ***Uzmanlık Evresinde*** ise mesleki tükenmişliğe neden olan faktörler arasında evrak yükü, kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek yetersizlikleri, fiziksel altyapı eksiklikleri ve ekonomik sorunların ön plana çıktığı belirlenmiştir. ***Sakinlik Evresinde*** ise tükenmişlik nedenlerinin kurumsal ve alt yapısal sorunlar, fiziksel altyapı yetersizlikleri, ekonomik sorunlar, korumacı/suçlayıcı veli tutumları ve idari baskı etrafında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, paydaş ve sistem kaynaklı etkenlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik deneyimlerinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. İş ve Güçlü (2024) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin tükenmişliğinin temelinde fazla ders yükü, idari baskı ve iş stresinin olduğu ortaya konmuştur. Bu yönden mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Erdoğmuş vd. (2024) de paralel şekilde yönetici tutumlarının, fiziksel şartların ve destek mekanizmalarının eksikliğinin kronik stresi tetiklediğini ve mesleki tükenmişliğe yol açtığını ifade etmiştir. Yurteri ve Demir (2022), değişen eğitim politikalarına dikkat çekmiştir. Türkmen Gülle ve Vatansever Bayraktar (2023) ise altyapı eksikliğinin giderilmesinin ve öğretmenlerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesinin tükenmişliğin önlenmesinde kritik rol oynadığını ifade ederek mevcut çalışmadaki sistem ve paydaş kaynaklı bulguları desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, mesleki tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkilerinin kariyer evrelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. ***Kariyer Girişi Evresinde*** mesleki tükenmişliğin; mesleğini sorgulama, iş ve özel yaşam den-

gesini kuramama, mesai saatlerini azaltma isteği, iş veriminde azalma, kronik yorgunluk ve sessizlik isteği şeklinde etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. ***Durulma Evresinde*** ise mesleki tükenmişliğin iş veriminde azalma, kronik yorgunluk, tahammülsüzlük, öfke ve aile bireylerine karşı sabırsızlık şeklinde etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. ***Deneycilik ve Aktivizm Evresinde,*** mesleki tükenmişliğin iş veriminde düşüş, mesleki sorgulamalar, öfke, tahammülsüzlük ile saç dökülmesi ve sivilce gibi fiziksel belirtilerle kendini gösterdiği görülmüştür. ***Uzmanlık Evresinde,*** mesleki tükenmişliğin motivasyon düşüklüğü, iş veriminde azalma, mesaiyi azaltma arzusu, projelerden kaçınma, sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve aile bireylerine karşı sabrın azalması şeklinde etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. ***Sakinlik Evresinde*** ise mesleki tükenmişliğin iş yaşamında üretkenliğin azalması, yeni projelerden kaçınma ve monotonluk hissinin yanı sıra saç dökülmesi, kaşıntı, enerji düşüklüğü ve aile bireylerine karşı sabırsızlık gibi etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Polat (2026) çalışmasında 16 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kendilerini kişisel başarıları açısından yetersiz gördüklerini ve bu durumun mesleki tükenmişliği tetiklediğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak, mevcut çalışma bulgularıyla paralellik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Türkçapar vd. (2024), yaptıkları çalışmada yüksek kıdem yılına sahip öğretmenlerin yüksek başarı hissine ve mesleki yetkinlik hissine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum, mevcut araştırmadaki artan kıdem yılıyla birlikte monotonlaşma ve durulma hissinin oluşması bulgusuyla örtüşmemektedir. Araştırmada, mesleki tükenmişliğin iş yaşamında verimlilikte azalma ve motivasyon kaybına yol açtığı belirlenmiştir. Bu durum, kişisel yaşamda sosyal izolasyona, aile fertlerine sabır gösterememeye ve somatik rahatsızlıklara (saç dökülmesi, kaşıntı vb.) sebep olduğu ve bunlarla öğretmenlerin çoğunlukla bireysel olarak başa çıkmaya çalıştığı saptanmıştır. Bu bulgular, Argon ve Koçak (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Argon ve Koçak (2019), mesleki yorgunluğun iş yaşamında düşük performansa ve motivasyon kaybına yol açtığını ve kişisel yaşamda agresiflikle sonuçlandığını ifade etmiştir. Türkçapar vd. (2024) ise çalışmasında mesleki tükenmişliğin iş hayatına ve özel yaşama olumsuz etkinlerini belirterek mevcut çalışmayı desteklemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle baş etme yöntemleri olarak daha çok bireysel yöntemler seçtikleri görülmüştür. Bunun sebebini de bazı öğretmenler kurumsal destek mekanizmalarının eksikliği olarak belirtmiştir. ***Kariyere Giriş ve Durulma Evrelerindeki*** öğretmenler özel hayat- iş yaşamı ayrımı yaparak, mesai dışı veli iletişimini keserek sınır çizme ve meslektaş desteği alma eğilimi göstermiştir. ***Deneycilik ve Aktivizm, Uzmanlık ve Sakin-***

lik Evresindeki öğretmenlerin daha çok doğada vakit geçirme, bol kitap okuma ve dizi izleme, bol bol uyuma, bireysel etkinlikler ve uzman desteği alma eğiliminde oldukları görülmüştür. ***Uzmanlık Evresindeki*** öğretmenlerin kendi meslektaşları haricindeki insanlarla sosyalleşme isteği, ***Sakinleşme Evresindeki*** öğretmenlerin ise sakinleşme yöntemi olarak sınır koyma davranışlarını ve bireysel iyilik hâlini destekleyen etkinlikleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmanın literatürde yer alan diğer çalışmalarla pek çok ortak bulguları olduğu gibi farklılaştığı birkaç nokta olduğu da görülmektedir. Türkçapar vd. (2024), yaptıkları çalışmada yüksek kıdem yılına sahip öğretmenlerin yüksek başarı hissine ve mesleki yetkinlik hissine sahip olduğu sonucuna varması bu farklılıklardan birisidir. Özgül ve Atan (2016)'ın yaptıkları nicel çalışmada kıdem yılı ile mesleki tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamaması da mevcut çalışmayla olan farklılıklara örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle ilgili deneyimleri ve söylemleri Bakioğlu (1996)'nun kariyer evrelerine bağlamında niteliksel bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişlik deneyimleri nitel bir yaklaşımla incelenmiş olup elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- **Evrak yükü azaltılabilir.**
- Öğretmenlerin fazla zamanını alan evrak yükünün ileri kariyer evresindeki öğretmenlerinde ifade ettiği gibi mesleki tükenmişliğe sebep olduğu görülmüştür. Dijitalleşmeyi destekleyerek öğretmeni fazla iş yükünden kurtarmak sınıf içinde öğretmenin enerjisinin artmasına ve mesleki tükenmişlik hissinin azalmasına sebep olabilir.
- Öğretmen-veli iletişim kurallarının net şekilde belirlenmesi faydalı olabilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bahsettiği velilerin fazla beklentileri ve mesai saati dışında da iletişim kurma isteklerinin önüne geçmek için öğretmenleri koruyucu idari ve yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi program yapısı güçlendirilebilir.

- Uzmanlık ve sakinlik kariyer evrelerindeki öğretmenler, araştırma bulgularına göre mesleki yetersizlik hissettikleri alanın kaynaştırma/özel eğitim öğrencilerine yönelik uygulanan eğitim sürecinde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere bu alanda okuldaki rehberlik desteği arttırılabilir. Öğretmenlere bu öğrencilerle ilgili sınıf yönetimi alanında uygulamalı ve yapıcı hizmet içi eğitimler sunulabilir.
- Öğretmenlere kurumsal destek mekanizmaları kurulması önerilir.
- Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle baş etmelerinde bireysel yöntemlere başvurdukları görülmüştür. Okul ortamlarında meslektaş destekleri arttırılabilir, öğretmenin deneyim paylaşımı yapıp kendisini rahatlatabileceği sosyal ağlar ve psikolojik destek birimleri kurulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma grubu genişletilebilir ve çeşitlendirilebilir.

Bu araştırma İstanbul ilinde görev yapan, her kariyer evresinden 3 kişi olmak üzere toplam 15 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda görev bölgeleri çeşitlendirilerek daha geniş örneklem ile çalışılabilir.

- **Karma yöntem araştırmaları planlanabilir.**

Araştırma konusuyla alakalı literatürde nicel çalışmalara yer verilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda da kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişliğin etkisini hem istatiksel hem de derinlemesine analiz edebilmek için karma desen tercih edilebilir.

- **Boylamsal çalışmalar yapılabilir.**

Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre mesleki tükenmişliklerini incelerken, zaman içinde bu sürecin nasıl ilerlediğini inceleyebilmek için aynı öğretmen grubuyla uzun dönemlik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abay Çelik, Z. E. (2023). Eğitim-öğretim iletişimi ve öğretmenlik mesleği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 13(*2), 413-423. https://izlik.org/JA82XG73GR

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece.* International Special Education Congress, University of Manchester, Manchester.

Argon, T., & Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Turkish Studies-Educational Sciences*, *14*(4), 2043-2069. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23437

Bakioğlu, A. (1996, 18-20 Eylül). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye›de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma)* [Bildiri sunumu]. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitim araştırmaları: Fen bilimsel yöntem* (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Corcoran, K. (1986). The association of burnout and social work practitioners' impressions of their clients: Empirical evidence. *Journal of Social Service Research*, 10, 57-66.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Çınar, Z., & Bulut, S. (2024). Tükenmişlik modellerine ait genel bir değerlendirme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 8*(15), 25-35. https://doi.org/10.31461/ybpd.1483372

Dinç, K. (2008). *Yardım Mesleklerinde Tükenmişlik Sendromu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Duman, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 1098-1127. https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925

Durak Yıldız, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 759-788.

Erdek, F., & Meteriz, N. (2025). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile tükenmişlik durumlarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, *9*(51), 158-175.

Erdoğmuş, Y., Gelmiş, S., Katar, Y., & Gürfidan, S. (2024). Öğretmenlik mesleğinde iş doyumu, stres ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 482-495.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(32), 31-48.

Güven, S. (2013). *Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Mizah Tarzları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Saptanması*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

İş, E., & Abiç, M. (2024). Sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejileri: Öğretmen algısı ve uygulamaları üzerine bir çalışma. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 8*(2), 36-57. https://izlik.org/JA29EP24AK

İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies (IJMS)*, *5*(1), 54-66. https://doi.org/10.63046/ijms.1441951

Kaygın, E., & Zengin, Y. (2019). *Kariyer Temel Kavramlar, Yönetimi, Güncel Konular*. Eğitim Yayınevi.

Koçak, G. (2014). *Liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Prentice-Hall.

Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.

Özgül, F., & Atan, T. (2016). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1002-1016.

Polat, T. F. (2026). Özel eğitim uygulama okullarında din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yürüten öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Rize İlahiyat Dergisi*, *31*, 49-68. https://doi.org/10.32950/rid.1837003

Polatcı, S. (2007). Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personel Üzerinde Bir Analiz). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İstanbul.

Poyraz, K., & Sürücüoğlu, H. (2015). İlk ve orta öğretim okul yöneticilerinde tükenmişlik (Kütahya il merkezi örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 9-23.

Serbes, K. (2024). Kariyer gelişim kuramları üzerine bir değerlendirme. *Paradoks Eko-*

nomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, *20*(1), 162-199.

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, *24*(1), 301–328. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109

Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 153-182.

Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük.* Erişim tarihi: 28 Aralık 2025, http://www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Türkçapar, Ü., Atasoy, M., & Kurtuldu, T. (2024). Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, *13*(2), 141–150. https://doi.org/10.22282/tojras.1439300.

Türkmen Gülle, Y., & Vatansever Bayraktar, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine genel bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, *9*(35), 122-147.

Usta, N. (2012). İş stresinin ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin davranışlarına etkisi (Edirne İli Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Ünal, A. (2022). Bir zanaat olarak görüşme yönetim alanında yazılan doktora tezleri üzerine metodolojik bir inceleme. *Nitel Sosyal Bilimler*, *4*(2), 158-191. https://doi.org/10.47105/nsb.1121810

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yurteri, İ. S., & Demir, M. K. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *5*(2), 90-112. https://doi.org/10.47477/ubed.1100840

10. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK DURUMLARININ OKUL YAŞANTISINDAKİ YANSIMALARI

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
mcetin@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-1203-9098

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Muhammed Hanifi KILINÇ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
m.hanifi@marun.edu.tr

Alper GEÇER
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
alpergecer11@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1441-2482, e-posta:

GİRİŞ

Öğretmenler arası etkileşim mesleki deneyim paylaşımı ve okul içi iletişim süreçleri eğitim kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, meslek hayatları boyunca karşılaşacakları stresli durumlar, belirsizlikler ve yoğun iş yüküyle başa çıkmak durumdadır. Bu süreçler sırasında psikolojik esneklik öğretmenlerin düşünce ve duygularıyla etkili bir şekilde başa çıkarak durumlara uyum sağlama ve mesleki değerlerini dikkate alarak etkili davranışlarda bulunma kabiliyeti olarak ön plana çıkmaktadır. Psikolojik esneklik; bireyin olumsuz düşünce, duygu ve içsel yaşantılarla karşılaştığında bu deneyimlerden kaçınmak ya da onları kontrol etmeye çalışmak yerine mevcut durumu kabul ederek değerleri doğrultusunda bilinçli ve işlevsel davranışlar sergileyebilme kapasitesi olarak açıklanmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006). Psikolojik esneklik, bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilmesini ve psikolojik iyi oluşunu destekleyen temel bir süreç olarak ele alınmaktadır (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Psikolojik esnekliği yüksek olan öğretmenlerin okul yaşantısında karşılaşılacak güçlüklerle daha etkili başa çıktıkları ve sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri, mesleki doyum ve okul iklimine uyum gibi alanlarda daha olumlu deneyimler yaşadıkları öngörülmektedir. Buna karşılık, psikolojik esnekliği düşük olan öğretmenlerde ise stresle başa çıkmadaki zorluk, mesleki tükenmişlik ve iletişim sorunlarının daha belirgin olduğu öngörülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin incelenmesi eğitim ortamlarının kalitesini artırması açısından önemlidir. Bu çalışmada da öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleri ve bu esnekliğin okul yaşantısına yansıması öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiş; elde edilen bulgular temalar altında düzenlenerek yorumlanmış ve tartışılmıştır. Araştırma sonunda hem uygulayıcılara hem de gelecekteki araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

ALAN YAZIN

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimi

Eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri olan öğretmenler bireylerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kişisel gelişime en fazla katkı sunan önemli aktörler olarak kabul edilmektedir (İpek, 2015). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ise alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür ve belirli

bir uzmanlık gerektiren özel bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca toplumun düzenli ve uyumlu işleyişini desteklemek, bireylerin özgün, üretken ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine rehberlik etmek öğretmenlerin en önemli görevlerindendir [Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), 1973]. Geçmişte öğrenciler derslerde genellikle pasif bir rol üstlenirken, öğretmenler etkin bir şekilde dersleri yürütürdü. Günümüzde ise öğrenciler araştırma temelli öğrenme süreçlerinde daha aktif bir şekilde yer almakta ve öğretmenler, onları yönlendiren rehberler konumuna geçmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmelerini ve çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazanmalarını zorunlu kılmıştır. Artık öğretmenler öğrencilerle birlikte öğrenen bireyler olarak kabul edilmekte ve derslere katılımı artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir (Sak, 2005). Öğretmenlik mesleğinin bir diğer önemli yönü öğretmenlerin öğrenciler için rol model niteliği taşımasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarını, tutumlarını ve alışkanlıklarını örnek alma eğilimindedir. Bu nedenle öğretmenler, toplumun temel yapı taşlarından biri olarak öğrencilerin rehberliğinde ve geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Karataş, 2020).

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, İslam öncesi ve İslam sonrası dönemlerde farklı özellikler göstermektedir. İslam öncesi dönemde öğretmenlik, kurumsal ve resmî bir meslek niteliği taşımamakla birlikte, Selçuklu Devleti döneminde eğitim faaliyetlerinin kurumsallaşmasıyla birlikte öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Özellikle Nizamü'l-Mülk, Nizamiye medreselerini kurarak öğretmenliği teşvik etmiş ve bu sayede medreseler giderek önemli kurumlar haline gelmişlerdi. Medreselerde eğitim veren kişiler ise "müderris" olarak adlandırılmaktaydı (Sönmez, 2006). Osmanlı döneminde eğitim sistemi; sıbyan mektepleri, Enderun ve medreseler olmak üzere üç temel kurum üzerinden yürütülmüştür. Sıbyan mektepleri, günümüz okul öncesi ve ilkokul düzeyine karşılık gelen bir yapıya sahip olup, kız ve erkek çocuklara yönelik olarak yaklaşık 4–5 yıl süren bir eğitim vermekteydi. Müderrisler, ilmiye sınıfına dahil edilmiş ve medrese veya Enderun mezunları muallimlik yapabilmiştir. Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulan Darü'l-muallim ve Darü'l-muallimat, öğretmen yetiştirme çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Zamanla öğretmen yetiştiren kurumlar yaygınlaşmış, eğitimde kaliteyi artırmak için denetimler ve ödüller uygulanmıştır (Yurdagür, 2017; Oyman, 2020). Cumhuriyet dönemi ile öğretmenlerin rolü yeniden önem kazanmış ve Darü'l-muallimin, 1935'te Muallim Mektebi adını almasıyla öğretmen yetiştirme faaliyetleri sistematik hâle gelmiştir. Köy Enstitüleri ile öğretmen sayısının artırılması hedeflenmiş, 1982 ve 1989 yıllarında öğretmen eğitimi yükseköğretim bünyesine alınarak

dört yıla çıkarılmıştır. 1994–1996 yıllarında ise öğretmen yetiştirme sürecindeki aksaklıklar giderilmeye çalışılmıştır (Üstüner, 2004).

Günümüzde öğretmen olmak isteyen bireyler ilgili öğretmen yetiştirme programlarında üniversite düzeyinde eğitim almaktadır. Bazı programlar özel yetenek sınavları ile öğrenci kabul ederken, bazıları lise mezuniyetine dayalı sınav puanlarına göre öğrenci almaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması amacıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi dersler zorunlu olarak programa dahil edilmiştir. Bu dersler, adayların sınıf yönetimi, gözlem yapma, becerilerini uygulama ve öğrencilerle etkili iletişim kurma yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlar (Erdem ve Anılan, 2000; Yiğit ve Alev, 2007).

Psikolojik Esneklik

İnsanlar, doğdukları andan yaşamları sona erene kadar hayatlarının çeşitli dönemlerinde olumsuz durumlar, stres, kaygı, mutsuzluk, umutsuzluk ve onları derinden etkileyen sarsıcı olaylarla karşılaşmaktadırlar. Bu tür deneyimler yaşamın doğal bir parçası olsa da her bireyin bu durumlara verdiği tepkiler, uyguladığı stratejiler ve baş etme yöntemleri farklılık göstermektedir. Bazı insanlar olumsuzluklarla hızla başa çıkabilirken, bazıları uzun süre bu etkilerden kurtulamayabilir ve depresyon, anksiyete veya panik atak gibi sorunlar yaşayabilir (İşli, 2023). İşte burada psikolojik esneklik kavramının önemi ortaya çıkmaktadır.

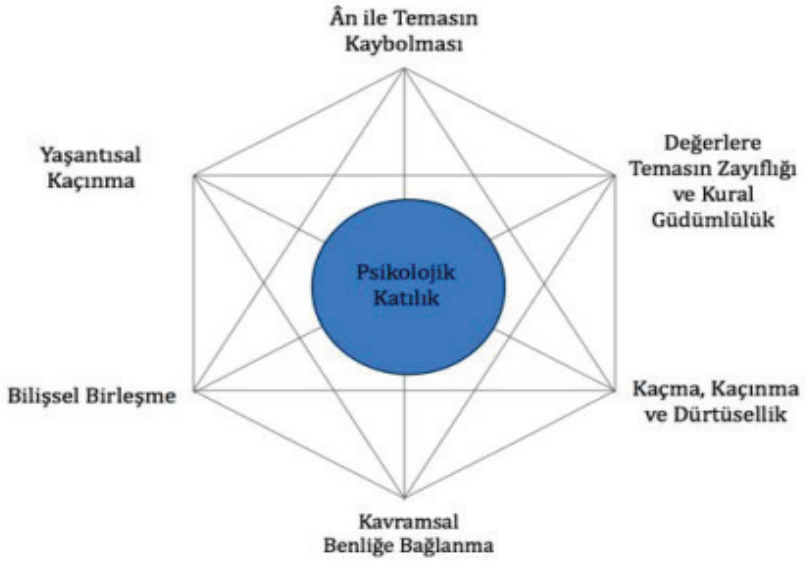
1980'li yıllardan sonra bilişsel-davranışçı gelenek içinde yer alan bazı araştırmacılar, insan davranışlarını açıklamak amacıyla bilimsel kanıtlara dayanan modeller geliştirmiştir. Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin de dahil olduğu ve "üçüncü dalga" olarak ifade edilen bu yeni yaklaşımlar psikopatolojiyi sabit bir yapı olarak ele almak yerine, bireyin içsel yaşantılarını değiştirmeye çalışmadan işlevselliğine odaklanmayı ve onu çevresiyle etkileşimi içinde değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, tanı koymaktan çok bireyin davranışlarını anlamaya yönelmektedir (Yavuz, 2015). Bu yaklaşımlar arasında "psikolojik esneklik modeli" önemli bir yere sahiptir (Cansız, 2016).

Kabul ve Kararlılık Terapisi, bireylerin karşılaştıkları zorlayıcı ve rahatsız edici deneyimlere rağmen, bu yaşantıları olduğu gibi kabullenerek yaşamlarını sürdürmelerini vurgulayan bir yaklaşımdır (Terzi & Ergüner Tekinalp, 2013). Bu modelde öne çıkan iki temel kavram psikolojik esneklik ve psikolojik katılıktır. Psikolojik esneklik kişinin duygu, düşünce ve bedensel hislerini yargılamadan, bastırmadan ya da değiştirmeye çalışmadan kabul edebilmesini ifade

etmektedir (Aktepe, 2016). Bu özelliğe sahip bireyler, kaçınmak yerine zorlayıcı deneyimlerle temas kurmaya daha açıktır. Böylece kişi kendi değerlerini belirleyerek davranışlarını bu değerler doğrultusunda şekillendirebilmektedir (Fledderus, Bohlmeijer, Smit & Westerhof, 2010). Bunun sonucunda ise yaşam kalitesi ve genel doyum düzeyi artış göstermektedir (Harris, 2018). Buna karşılık psikolojik katılık, bu durumun tam tersini ifade ederek Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin psikopatolojiye bakışını açıklamaktadır (Harris, 2018). Bu yaklaşıma göre, bireylerde ortaya çıkan psikolojik sorunların temelinde acı veren yaşantıların kendisinden çok, bu deneyimleri ortadan kaldırma ya da değiştirme yönündeki çabalar yer almaktadır (Bond & Hayes, 2002).

Psikolojik esneklik, bireylerin hem istenen hem de istenmeyen yaşantılarını kabul edebilme kapasitesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin deneyimlerine yönelik farkındalık geliştirmesi, daha uyumlu ve işlevsel bir yaşam sürmelerine olanak tanımaktadır. Farkındalık, bireye davranışlarını değiştirme ya da devam ettirme konusunda özgürlük vermektedir (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Psikolojik esneklik, bireyin içinde bulunduğu anda deneyimlediği duygu, düşünce ve davranışları, yaşamındaki değerler ve hedefleriyle uyumlu biçimde sürdürebilme becerisi olarak ele alınmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006). Rutter (2008) ise psikolojik esnekliği, bireyin karşılaştığı olumsuz durumlara uyum sağlayabilme kapasitesi olarak ifade etmektedir.

Kashdan ve Rottenberg (2010) psikolojik esnekliği yüksek bireylerin özelliklerini dört temel başlık altında toplamaktadır. Bunlar: (a) mevcut durumun gerekliliklerine uyum sağlayabilme, (b) zihinsel kaynaklarını yeniden organize edebilme, (c) bakış açısını değiştirebilme, (d) yaşam alanları ile ihtiyaçları arasında denge kurabilme. Benzer şekilde Fujimura ve Okanoya (2012) psikolojik esnekliği bireyin mevcut koşullara uyum sağlamak amacıyla davranışlarını değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik esneklik, bireyin davranışlarının içinde bulunduğu bağlama bağlı olduğunu fark etmesi ve zorlayıcı deneyimler sonrasında gelişen farkındalık ile kabul süreçleriyle yakından ilişkilidir. Buna karşılık psikolojik katılık, bireyin stres yaratan duygu, düşünce ve davranışlardan kaçınma ya da bunları bastırma eğilimi göstermesi olarak ifade edilmektedir. Bu kaçınma davranışları ise paradoksal biçimde stres düzeyinin artmasına neden olabilmektedir (Hayes vd., 2006). Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) çerçevesinde psikolojik esneklik, "duygusal sağlığın ve iyi oluşun zirvesi" olarak değerlendirilmektedir (Doorley, Goodman, Kelso & Kashdan, 2020).



Şekil 1. Psikolojik Esneklik Modeli (Kaynak: Blackledge, Ciarrochi ve Deane, 2009)

Kabul boyutu, bireyin kendisine acı veren duygu, düşünce, dürtü ve anılarla mücadele etmeyi bırakıp, bu içsel deneyimlere yaşamında yer açmasını ifade etmektedir (Aktepe, 2016). Ancak bu durum, kişinin yaşadıklarını sevdiği ya da onayladığı anlamına gelmemektedir (Harris, 2018). Aksine, birey dikkatini hayatında daha anlamlı bulduğu alanlara yönlendirerek, kendi değerleri doğrultusunda hareket edebilmektedir (Yavuz, 2015). Örneğin kaygı yaşayan bir kişi için bu duygulara direnmek yerine onları kabul etmeye teşvik edilebilir ve bu doğrultuda çeşitli egzersizler uygulanabilir (Luoma, Hayes & Walser, 2010).

Ayrışma boyutu ise bireyin zihninden geçen düşünce, imge ve anılardan bir miktar mesafe alabilmesi ve bu içeriklere müdahale etmeden onları fark edebilmesi sürecini kapsamaktadır (Yavuz, 2015). Bu sayede düşünceler, davranışları doğrudan yönlendiren unsurlar olmaktan çıkıp gözlemlenebilir deneyimlere dönüşmektedir (Aktepe, 2016; Cansız, 2016). Bu durum, bireyin önünden geçen araçları izlemesine benzetilebilir. Geleneksel bilişsel yaklaşımlar düşünceleri sorunun temel kaynağı olarak ele alırken, psikolojik esneklik modeli bu yönüyle onlardan ayrılmaktadır (Harris, 2018).

"An'da olma" boyutu, bireyin tüm farkındalığıyla içinde bulunduğu ana odaklanmasıyla ilgilidir. Kişinin şu ana isteyerek yönelmesi ve içsel yaşantılarını yargılamadan gözlemleyebilmesi, an ile temasını güçlendirmektedir (Ulusoy, 2014). Bu sayede birey, işlevsel olmayan davranışların yerine alternatif ve daha işlevsel

davranışlar geliştirebilir. Bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli yaklaşımlar da bu becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Hayes, 2004; Harris, 2018).

Bağlamsal benlik (kendilik) boyutu, bireyin yaşadığı olayları, bu olaylara eşlik eden duygu ve düşünceleri gözlemleyebilmesi ve bunları deneyimleyen bir benliğin yanı sıra, bu deneyimlerden ayrı bir benlik boyutunun da var olduğunu fark etmesini içermektedir (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Kişinin zorlayıcı yaşam deneyimlerine rağmen bu ayrımı fark etmesi psikolojik esnekliğini artırarak değerlerine yönelik farkındalığını güçlendirmektedir (Harris, 2018; Hayes, 2004; Luoma vd., 2010).

Değerler boyutu, bireyin nasıl bir insan olmak istediği ve yaşamını anlamlı kılan unsurların neler olduğu ile ilgilidir. Değerler, kişinin yaşamına yön vermesine yardımcı olurken karar alma ve değişim süreçlerinde de motive edici bir rol oynamaktadır. Kabul ve Kararlılık yaklaşımına göre, kişi kabul ve ayrışma becerilerine sahip olsa bile, eğer değerleri net değilse psikolojik esneklik geliştirmesi mümkün değildir. Bu durum, araç kullanmayı bilen ancak nereye gideceğini bilmeyen birine benzetilebilir (Harris, 2018). Değerler doğrultusunda davranış boyutu ise bireyin belirlediği değerlerle uyumlu şekilde hareket edebilmesini ifade etmektedir (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Kabul ve Kararlılık yaklaşımına dayalı psikolojik danışmanın temel amaçlarından biri de bireyin bu yönde davranış geliştirmesidir (Harris, 2018).

Psikolojik katılık ise davranışların, bireyin değerlerinden ya da içinde bulunduğu andan ziyade, içsel yaşantılar (duygu, düşünce, istek vb.) tarafından yönlendirilmesi durumudur (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Başka bir ifadeyle, bireyin hedefleri ve değerleriyle uyumlu davranışlar sergileyememesidir (Yavuz, 2015). Psikolojik katılık, yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, içinde bulunulan anla temasın zayıflaması, kavramsallaştırılmış benliğe aşırı tutunma, değerlerden uzaklaşma ve işlevsiz davranış örüntüleri (kaçınma, kaçma ve dürtüsellik) olmak üzere altı temel boyutta ele alınmakta olup, bu boyutların birbiriyle etkileşim içinde olduğu kabul edilmektedir (Luoma vd., 2010).

Psikolojik Esneklik Alt Boyutlar

Kabul ve Yaşantısal Kaçınma: İnsanlar yaşamlarında çeşitli acılar ve problemlerle karşılaşmaktadır. Bu deneyimler insan olmanın doğal bir parçasıdır. Acı ile temastan kaçınmak, bireylerin değerlerine uygun eylemler gerçekleştirmesini engelleyebilir (Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006).

Ayrışma ve Bilişsel Birleşme: KKT sürecinde bilişsel ayrışma önemlidir.

Bu, bireyin zihnindeki düşünceleri, imgeleri ve belirli kalıpları bir kenara bırakıp farkındalık geliştirmesidir (Harris, 2018).

Anda Olma ve Kavramsal Geçmiş-Gelecek Odaklılığının Baskınlığı: Bireyler çoğunlukla anda kalmak yerine geçmişe ya da geleceğe odaklanma eğilimi göstermektedir. Geçmiş ya da geleceğe aşırı yönelme ise kaygı ve depresyon riskinin artmasına neden olabilmektedir. Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), bireyin dikkatini şimdiki ana yönlendirmesini ve dikkatini esnek bir biçimde düzenleyebilmesini hedeflemektedir (Hayes, Pistorello ve Levin, 2012).

Bağlamsal Benlik ve Kavramsal Benliğe Aşırı Bağlanma: Bağlamsal benlik, "gözlemleyen benlik" olarak da ifade edilmekte olup, bireyin üstlendiği roller, yaşadığı düşünceler ve duygular değişse bile bu değişimleri fark eden ve gözlemleyen, değişmeyen benlik yönünü temsil etmektedir. Düşünen benlik ise hayal kurma ve plan yapma süreçlerini kapsamaktadır. Bireyin bu iki benliği fark etmesi psikolojik esneklik düzeyini artırmaktadır (Harris, 2018).

Değerler ve Değerlerle Kurulan Bağın Zayıflaması: Değerler, bireyin anlamlı bir yaşam yönelimi oluşturmasını sağlayan temel özelliklerdir. Psikolojik esneklik, bireyin değerlerini fark ederek onlara uygun eylemlerde bulunmasını desteklemektedir (Harris, 2018).

Ulusal ve Uluslararası Araştırmaların Karşılaştırılması

Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Aydoğdu, Demir ve Demir (2023) tarafından öğretmenlerde yaşam doyumunun bir yordayıcısı olarak psikolojik esnekliği ölçmek amacıyla 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde görev yapan 373 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin yaşam doyumunu yordama gücü incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, psikolojik esnekliğin değerler, değerlere yönelik davranış, anda olma, bağlamsal benlik ve bilişsel ayrışma alt boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı ve bu alt boyutların yaşam doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Öte yandan, psikolojik esnekliğin kabul alt boyutunun yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orak (2025) tarafından öğretmenlerde 2023–2024 yılları arasında Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmî ve özel okullarda görev yapan 395 öğretmen üzerinde yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluş ve mesleki kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin branş, gelir ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre; psikolojik esneklik düzeylerinin eğitim düzeyine göre, mesleki kaygı düzeylerinin ise kıdem, kariyer basamağı ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki kaygı ile psikolojik esneklik ve psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde, psikolojik iyi oluş ile psikolojik esneklik arasında ise pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Sağar (2022) tarafından öğretmen adaylarında psikolojik esneklik, öz-yeterlik ve iletişim becerilerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek amacıyla 2021–2022 akademik yılında Türkiye'de farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 438 öğretmen adayı ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının psikolojik esneklik, öz-yeterlik ve iletişim becerilerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkileri ele alınmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yaşam doyumu ile psikolojik esneklik, öz-yeterlik ve iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu üç değişkenin birlikte yaşam doyumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıkladığı belirtilmiştir. Ayrıca yaşam doyumunu yordama gücü açısından psikolojik esnekliğin ilk sırada, öz-yeterliğin ikinci sırada ve iletişim becerilerinin üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Chim, Lai ve Chan (2024) tarafından yükseköğretimde travma sonrası büyümeyi, psikolojik esnekliği ve sosyo-duygusal yetkinlikleri desteklemek amacıyla Hong Kong Metropolitan University bünyesinde yükseköğretim öğrencileri ile çalışılmıştır. Söz konusu araştırmada, pozitif psikolojinin üniversite müfredatına entegre edilmesinin travma sonrası büyüme, psikolojik esneklik ve sosyo-duygusal yeterlikler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, farklı disiplinlerden yükseköğretim öğrencilerinin katıldığı *"Positive Psychology and Personal Growth"* adlı ders aracılığıyla, pozitif psikoloji te-

melli içerikler yapılandırmacı ve deneyimsel öğrenme ilkeleri doğrultusunda sunulmuştur. Karma yöntemli ön test–son test desenine dayalı çalışmada, pozitif psikoloji müdahalesinin öğrencilerin travma sonrası büyüme, psikolojik esneklik ve sosyo-duygusal beceri düzeylerini artırdığı görülmüştür. Nicel bulgular, yansıtıcı çalışmalar ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Sonuçlar, pozitif psikolojinin formal müfredata entegre edilmesinin öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve esnekliklerini güçlendirmede etkili, sürdürülebilir ve düşük maliyetli bir destek yaklaşımı sunduğunu göstermektedir.

Dramanu (2020) tarafından lise öğretmenlerinin psikolojik güvenliği ve iş bağlılığı ve psikolojik esnekliğin ilişkisini ölçmek amacıyla Gana'nın Tamale Metropolü'nde görev yapan 263 devlet lisesi öğretmeni örnekleminde gerçekleştirilen çalışmadan yararlanılmıştır. İlgili araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güvenlik algılarının işe adanmışlık üzerindeki yordayıcı rolü ve bu ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici (moderator) etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin psikolojik güvenlik algılarının ve psikolojik esneklik düzeylerinin işe adanmışlığı pozitif ve anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Araştırma, psikolojik esnekliğin psikolojik güvenlik ile işe adanmışlık arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir düzenleyici değişken olduğunu göstermektedir. Psikolojik esnekliği yüksek olan öğretmenlerde psikolojik güvenliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisi daha güçlüdür. Sonuçlar, işe adanmışlığın artırılmasında psikolojik güvenliğin sağlanması ve psikolojik esnekliğin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılar, eğitim kurumlarında öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini ve psikolojik güvenlik algılarını güçlendirmeye yönelik müdahalelerin geliştirilmesini önermektedir.

Abel ve Sewell (1999) tarafından kırsal ve kentsel ortaöğretim öğretmenlerinde stres ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Georgia ve Kuzey Carolina'daki 11 okul sisteminde görev yapan 97 ortaöğretim öğretmeni (51 kırsal, 46 kentsel) örnekleminde gerçekleştirilen çalışmadan yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin stres kaynakları ve tükenmişlik belirtileri incelenmiştir. Araştırma, kentsel öğretmenlerin çalışma koşulları ve personel ilişkilerinden kaynaklanan stresi kırsal öğretmenlere göre daha yüksek yaşadığını göstermektedir. Her iki grupta da öğrenci davranış sorunları ve zaman baskısı, stresin en belirgin kaynakları olarak öne çıkmıştır. Kırsal öğretmenlerde tükenmişlik, çalışma koşulları ve zaman baskısıyla açıklanırken, kentsel öğretmenlerde tükenmişlik öğrenci davranış sorunları ve çalışma koşulları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin stres ve tükenmişliğinin azaltılmasına yönelik etkili programların tasarlanmasının, psikolojik iyi oluş ve iş doyumunu desteklemede önemli olduğunu ortaya koymuştur.

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK DURUMLARININ OKUL YAŞANTISINDAKİ YANSIMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Problem Durumu

Günümüz eğitim ortamları akademik başarı beklentileri, sosyal ilişkiler, sınav stresleri, disiplin gereklilikleri ve geleceğe yönelik belirsizlikler gibi çok çeşitli zorlayıcı uyaranlarla doludur. Bu zorlayıcı etmenler kişilerde psikolojik stres, kaygı ve tükenmişlik duygularına neden olabilmekte, bireylerin öğrenme süreçlerinde engeller oluşturabilmektedir (Mursalzade vd., 2025). Bu durum, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir. Bu çerçevede, bireyin yaşadığı duygusal ve bilişsel güçlükler karşısında değerleri doğrultusunda davranışlarını sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanan psikolojik esneklik, okul yaşamının dinamik ve çoğu zaman stresli yapısı içinde öğretmenlerin başa çıkma süreçlerinde önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Psikolojik esneklik, bireylerin zorlayıcı durumlar karşısında (sınav kaygısı, akran baskısı, akademik beklentiler vb.) düşünce ve duygularını kabul etmesine, bu içsel yaşantılardan kaçmak yerine onlarla işlevsel bir şekilde baş etmesine olanak tanır (Akgün, Gönen & Aydın, 2007).

Zor durumları yaşadıklarında bireyler korku, çaresizlik ve yoğun duygusal tepkiler gösterebilirler; ayrıca yaşanan olayları ve anıları tekrar tekrar hatırlama gibi bilişsel tepkiler de ortaya çıkabilir. Örneğin, Covid-19 salgını dünyanın her yerinde tüm yaş gruplarını etkilemiş ve özellikle öğrenciler ve öğretmenler arasında ruhsal sağlık sorunlarının ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), anksiyete ve depresyon, en yaygın olarak karşılaşan ruhsal sağlık sorunlarından biridir (Elmas-Atay ve Gerçek, 2021). Quan ve ark. (2023) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, TSSB, depresyon ve anksiyete prevalansının sırasıyla %15,5, %32,2 ve %32,1 olduğu bildirilmiştir. Pandemiyi yaşayan süreçte belirsizlik, sosyal izolasyon, akademik baskılar ve gelecek kaygıları, üniversite öğrencilerinin ruhsal sağlıklarına olumsuz etkileyen temel etkenler arasında yer almaktadır. Pandemi süreçlerinde birçok öğrenci uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamıştır; sosyal etkileşimin azalmasıyla beraber yalnızlık hissetmiştir ve ekonomik zorluklarla karşı karşıyadır (Çiçek, Tanhan & Tanrıverdi, 2020).

Psikolojik esnekliği yüksek olan bireylerin sağlıklı duygusal uyum sağlamış olması ve yaşam doyumlarının yüksek olması; buna karşılık psikolojik esnekliği düşük olan bireylerin stres ve kaygı ile baş etmesi konusunda çok zorlandıkları tespit edilmiştir (Mursalzade vd., 2025). Bu bağlamda psikolojik esneklik

ve okul yaşamı arasındaki ilişki, sadece bireysel iyi oluşla sınırlı değil; aynı zamanda eğitim süreçlerinin verimliliği, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve öğrenci başarısı da ilişkinin kapsamındadır. Son yıllarda ise okul ikliminin, öğretmenlerin psikolojik uyumu üzerindeki etkisi üzerine giderek daha fazla yapılan araştırmalardan söz edilebilir.

Psikolojik sağlamlık, olumlu düşünme, problem çözme becerileri, duygusal düzenleme, sosyal destek ağları ve öz güven gibi bileşenleri içeren bir yapıdır (Doğru, 2018). Bu düzeyi yüksek olan bireyler karşılarına çıkan zorluklara yapıcı bir yaklaşımla karşılık veren ve olumsuz deneyimlerin üstesinden gelebilen kişilerdir. Bu durum, zamanla, bireyin psikolojik dayanıklılığını arttırmaktadır.

Psikolojik esneklik, kişinin yaşadığı anla bilinçli olarak temas kurabilme ve davranışlarını kişisel değerler doğrultusunda sürdürebilme ya da gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı; kabul, anda olma, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, değerler ve değerlere dayalı yaşam olmak üzere altı temel bileşenden oluşmaktadır (Hayes vd., 2010).

1990'lı yıllardan itibaren yaygın biçimde kullanılan psikolojik sağlamlık kavramı, günümüzde de araştırılması ve üzerinde durulması gereken önemli bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir (Doğan & Yavuz, 2020). Psikolojik esnekliğin okul yaşamındaki yansımaları incelendiğinde, öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların, psikolojik esnekliğin yaşam doyumu ve akademik uyum ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen adaylarını psikolojik esneklik düzeyleri ne kadar yüksekse yaşam doyumları da o kadar yüksek bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin mesleki uyumları ve öğrenci etkileşimleri üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Okul psikolojik danışmanları gibi eğitim profesyonelleri üzerinde yapılan çalışmalar bireysel esneklik düzeyinin mesleki doyum, psikolojik iyi oluş ve iş yaşamındaki esneklikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar okul çevresinde yer alan tüm paydaşlar açısından psikolojik esnekliğin önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir (Ateş & Sağar, 2022). Bu arada, psikolojik esnekliği yüksek olan bireylerin akademik uyum süreçlerinde başarılı olduklarını, daha düşük düzeyde kaygı ve depresyon işaretleri gösterdiklerini ve akademik başarı ile okula bağlılık gibi eğitimsel sonuçlar arasında olumlu ilişkide bulunduklarını belirtmektedir (López-Crespo vd., 2025). Buna göre, psikolojik esneklik sadece kişinin ruh sağlığı ile ilişkili bir değişken değil, aynı zamanda akademik başarının ve okul yaşantısı niteliklerinin açıklayıcısı olarak da kabul edilmektedir.

Eğitim sisteminin temel amacı, yalnızca akademik açıdan başarılı kişiler

yetiştirme değil, aynı zamanda psikolojik uyum, yaşam doyumu ve sosyal beceriler açısından da gelişmiş kişilerin kazanılmasıdır. Psikolojik esneklik, bu amaçların erişilmesinde önemli bir psikolojik kaynak olarak kabul edilmektedir (Orak, 2025). Bu durumun altında, okul yaşamı bağlamında psikolojik esnekliğin ele alınması, eğitimcilerin karşılaştığı çok yönlü zorluklarla daha etkin stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, böyle çalışmalara eğitim sistemlerinde psikolojik esnekliği geliştirme gerekliliği ve etkinliğinin değerlendirilmesinde de önemli bir rol yüklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin okul yaşantısındaki yansımalarını öğretmen perspektifi üzerinden derinlemesine incelemektir. Ayrıca eğitim ortamlarındaki stres, kaygı ve tükenmişlik yaratan zorlayıcı faktörler göz önüne alındığında araştırmada psikolojik esnekliğin; öğretmenlerin mesleki ve duygusal dayanıklılıkları, akademik ve sosyal uyum süreçleri ile sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya konması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler "psikolojik esneklik" kavramını nasıl algılamakta ve bu kavramı mesleki yaşantılarında nasıl anlamlandırmaktadırlar?

2. Psikolojik esnekliğin, öğretmenlerin okul yaşamındaki akademik uyumları, sosyal ilişkileri (meslektaş, öğrenci vb.) ve genel duygusal iyi oluşları üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeyleri; stresle başa çıkma süreçlerine, iş doyumlarına ve mesleki tükenmişlik durumlarına nasıl yansımaktadır?

4. Öğretmenlerin deneyimlerine göre psikolojik esneklik; sınıf yönetimi becerilerini, kurum iklimini ve eğitim süreçlerinin genel kalitesini nasıl şekillendirmektedir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin psikolojik esnekliğinin artırılması hem eğitim sürecinin verimliliğini yükseltmekte hem de öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Aydoğdu, Demir & Demir, 2023). Ancak yıllardır tartışma konusu olan merkezi yönetimden yerel yönetim anlayışına

geçiş süreci eğitimde yerelleşmenin yanı sıra farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik esnekliğinde de çeşitli etkilere sebep olabilmektedir (Görgülü, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024-2025 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de örgün eğitim kapsamında 74.040 okulda toplam 17.956.523 öğrenci öğrenim görmekte olup, 1.187.409 öğretmen görev yapmaktadır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2025]. Bu geniş eğitim ağı öğretmenlerin psikolojik esnekliğinin okul yaşantısındaki yansımalarını ve öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimini anlamayı özellikle önemli hale getirmektedir. Bu araştırma ile hem bireysel hem de sistemik düzeyde psikolojik esnekliğin okul yaşamındaki öneminin ortaya konması ve eğitim süreçlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Araştırmanın bulgularının eğitim politikalarının geliştirilmesine, öğretmen destek programlarının tasarlanmasına ve eğitim dünyasına yönelik rehberlik uygulamalarının planlanmasına ışık tutması beklenmektedir. Bu soruların yanıtlanması hem eğitim yönetimi literatürüne hem de okul ortamına katkı sağlayan herkesin ruhsal sağlığını desteklemeye yönelik uygulamalı girişimlere özgün katkılar sunacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların Millî Eğitim politikaları, hükümet programları ve kalkınma planları kapsamında karar alıcılara rehberlik edebilecek nitelikte önemli bir kaynak olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamı İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle elde edilen bulgular farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini tam olarak temsil etmeyebilir. Ayrıca araştırma, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen veriler katılımcıların kişisel görüş, deneyim ve değerlendirmelerini yansıtmakta olup, farklı veri toplama yöntemleri veya farklı sorularla gerçekleştirilecek çalışmalarla farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların gerçek görüş ve düşünceleri olduğu ve cevapların tarafsız biçimde kendi deneyimlerine

dayalı olarak verildiği kabul edilmiştir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlerin psikolojik esnekliği ve okul yaşantısına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sağladığı kabul edilmiştir.

3. Çalışma grubunun, öğretmenlerin psikolojik esnekliğini ve okul yaşantısındaki yansımalarını incelemek için gerekli nitel verileri sağlayabilecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında belirlenen katılımcı grubunun okul yaşantısındaki psikolojik esneklik durumlarını analiz etmek ve bu olgu ile ilgili öznel deneyimlerin ortak noktalarını incelemek amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Beykoz, Çekmeköy, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Şile, Tuzla, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim	Çalışma süresi	Mezun olduğu okul türü	Görev yaptığı okul kademesi	Görev yaptığı okul türü
Ö1	K	41–50	6–10 yıl	6–10 yıl	Lisans	Lise	Kamu
Ö2	E	41–50	16–20 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Kamu
Ö3	K	20–30	1–5 yıl	1–5 yıl	Lisan-süstü	İlkokul	Özel

Ö4	K	31–40	11–15 yıl	1–5 yıl	Ön Lisans	İlkokul	Kamu
Ö5	K	41–50	11–15 yıl	1–5 yıl	Lisans	Lise	Kamu
Ö6	K	31–40	6–10 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Kamu
Ö7	K	41–50	11–15 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Özel
Ö8	K	41–50	6–10 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Özel
Ö9	K	41–50	11–15 yıl	1–5 yıl	Lisans	Ortaokul	Kamu
Ö10	K	20–30	1–5 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Özel
Ö11	K	31–40	11–15 yıl	1–5 yıl	Lisans	Ortaokul	Kamu
Ö12	E	41–50	11–15 yıl	6–10 yıl	Lisans	Lise	Kamu
Ö13	K	20–30	1–5 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Kamu
Ö14	K	41–50	16–20 yıl	1–5 yıl	Lisans	Lise	Kamu
Ö15	E	41–50	16–20 yıl	11 ve üzeri	Lisans	İlkokul	Özel
Ö16	K	31–40	11–15 yıl	6–10 yıl	Lisans	Lise	Kamu
Ö17	K	20–30	1–5 yıl	1–5 yıl	Lisans	Ortaokul	Özel
Ö18	K	41–50	16–20 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Kamu
Ö19	K	31–40	6–10 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Kamu
Ö20	E	20–30	1–5 yıl	1–5 yıl	Lisans	İlkokul	Özel

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri ve okul türleri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların 12'si ilkokulda, 3'ü ortaokulda ve 5'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenler hem kamu hem de özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu yöntemdeki amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olgunun olup olmadığını bulmaya çalışmak ve böylece problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Böylece, farklı okullardan öğretmenler seçilerek okul kademeleri ve okul türleri arasında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ça-

lışma grubunun çeşitliliği, öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde hem özel hem devlet okullarında görev yapıyor olmalarına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Böylece, öğretmenlik uygulamasına ilişkin farklı deneyimlerin ve görüşlerin maksimum düzeyde temsil edilmesi hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler ise yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme kapsamında yöneltilen sorular, farklı ve zengin veriler elde edilebilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmelerin araştırma amacına uygun şekilde yürütülebilmesi için görüşme yöntemine ilişkin ilgili literatür incelenmiş; bilimsel görüşme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken ilkeler ve kaçınılması gereken durumlar dikkate alınarak en uygun araştırma ortamının oluşturulmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular araştırma amacına uygun verilerin elde edilmesini sağlayacak şekilde özenle hazırlanmıştır. Pilot uygulama gerçekleştirilerek 3 öğretmen ile görüşmeler yapılmış, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları son hâlini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geliştirilme süreci şu adımlar izlenerek tamamlanmıştır:

1. Literatür taraması gerçekleştirilerek, ülkemizde ve yurt dışında öğretmenlerin psikolojik esnekliği ve okul yaşantısına ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir.
2. Taslak sorular hazırlanmıştır.
3. Hazırlanan taslak sorular, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında deneyime sahip öğretim üyelerine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve sayıları azaltılarak yenilenmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış; görüşme sürecinde düşüncelerini özgür ve tarafsız bir şekilde ifade edebilmeleri için kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı özellikle vurgulanmıştır. Görüşmelerin zaman kısıtından etkilenmemesi ve katılımcıların uygun bir ortamda görüşlerini rahatça paylaşabilmeleri amacıyla tüm katılımcı-

lardan önceden randevu alınmış, görüşme konusu ve amacı katılımcılara kısaca açıklanmıştır. Görüşmeler için uygun mekânlar seçilmiş; veri kaybını en aza indirmek amacıyla not alma işlemine ek olarak, bir öğretmenin isteği doğrultusunda ses kaydı yapılmadan yalnızca not tutularak görüşme yapılmış, diğer tüm katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise hem ses kaydı tutulmuş hem de notlar alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları hiçbir detay atlanmadan dikkatlice dinlenmiş ve düz yazıya aktarılmıştır. Görüşme sırasında tutulan notlar da düzenlenerek veri setine eklenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuş ve katılımcıların görüşleri benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlayan sistematik bir analiz sürecini ifade etmektedir (Krippendorff, 2018; Mayring, 2014). Toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, ardından ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir sıralama ile düzenlenmiş ve veriler dikkatlice okunarak kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, benzerlikleri temel alınarak bir araya getirilmiş ve temalar ile alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Analiz sürecinde verilerden yapılan doğrudan alıntılar özellikle belirli konulara dikkat çekmesi ve katılımcılar tarafından sıkça tekrarlanması nedeniyle önem arz etmiştir. Bu alıntılar literatürden elde edilen bilgilerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirlik araştırma sürecinin güvenilirliğini ve elde edilen bulguların araştırılan olguyu ne kadar yansıttığını ortaya koyan temel kriterler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama, analiz ve raporlama sürecinde bilimsel tutarlılığa olanak sağlayan uygulamalara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın geçerliliğini artırmak maksadıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecinde kapsamlı bir alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiş olduğu gibi, geliştirilen taslak soruların uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve pilot uygulama ile işleyişinin test edilmesi söz konusu olmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların psikolojik esneklikle ilgili

deneyimlerinin mümkün olduğunca kendi ifadeleriyle yansıtılması sağlanmış ve bulgular bölümüne doğrudan alıntılar ile yer verilerek yorumların veri tabanlı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinin detaylı bir şekilde ortaya konulması ve bulguların katılımcı ifadeleri ile desteklenmesi, araştırma inandırıcılığını artırıcı önemli unsurlardır (Merriam, 2018).

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak maksadıyla görüşmeler sistematik bir şekilde yürütülmüş, elde edilen ses kayıtları tam olarak yazılı metne aktarılmış ve görüşme notlarıyla birlikte analiz edilmiştir. Verilerin çözümünde içerik analizi uygulanmıştır; kodlama, kategori oluşturma ve temalama aşamalarında veri setinin birden çok defa incelenmesine ve anlamı tutarlı kılmaya özen gösterilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin sistematik olarak analiz edilmesi sonuçların tutarlılığını artıracak önemli bir unsurdur (Patton, 2015). Ayrıca araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, analiz aşamaları ve araştırmacının izlediği yöntem ayrıntılı biçimde açıklanarak çalışmanın denetlenebilir ve izlenebilir olması amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılardan toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma kapsamında dört tema ve bu temalara bağlı 14 kategori belirlenmiştir. Tema, kategori ve kodlara ilişkin kod sistemi **Tablo 2**'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kod Sistemi

Tema	Kategori	Kodlar
Tema-1: Psikolojik Esnekliğin Anlamı ve Gelişimi	Psikolojik Esnekliğin Tanımı	Stresle başa çıkabilme Duygusal dayanıklılık Zorluklara uyum sağlama
	Geliştirilebilir Bir Beceri	Deneyimle gelişim Mesleki süreç içinde olgunlaşma
	Bireysel Farkındalık	Duygu yönetimi Kendini tanıma İçsel denge kurma
	Kurumsal Destekle Gelişim	Yönetim desteği Hizmet içi eğitimler Rehberlik ve psikolojik destek
	Uyum ve Duygusal Dayanıklılık	Uyum Sağlama Duygusal Denge Stresle Başa Çıkma

Tema-2: Psikolojik Esnekliğin Okul Yaşantısına Yansımaları	Sınıf Yönetimi ve Öğretim Süreçleri	Stres altında öğretim kalitesinin düşmesi Esnek öğretim uygulamaları Sınıf içi krizleri yönetebilme Disiplin–esneklik dengesi
	Öğrenci İlişkileri ve Öğrenme Süreci	Öğrenciyi anlama Empatik yaklaşım Davranışlara esnek tepki Öğrenme motivasyonunu artırma
	Meslektaş ve Okul Yönetimi İlişkileri	Açık iletişim Yönetici desteği Karar süreçlerine katılım
Tema-3: Psikolojik Esneklik Düzeyine Göre Mesleki Deneyim Farklılıkları	Yüksek Esneklik Düzeyi	Krizleri fırsata çevirme Sakin ve çözüm odaklı yaklaşım Duygusal dengeyi koruma Uyum sağlayabilme
	Düşük Esneklik Düzeyi	Kaygı ve stres artışı Baskı altında performans düşüşü Tepkisel davranışlar
	Kurumsal Farklılıklar	Destekleyici yönetim → yüksek esneklik Baskıcı yönetim → düşük esneklik Yönetim tarzına bağlı değişkenlik
Tema-4: Psikolojik Esnekliğin Stres ve Kriz Yönetimine ve Mesleki Doyum ve Motivasyona Etkisi	Stres ve Kriz Yönetimi	Kriz durumlarında sakin kalma Belirsizliği yönetme Ani değişimlere uyum
	Mesleki Doyum ve Motivasyon	İş doyumunun artması Kuruma bağlılık Motivasyonun yükselmesi
	Kurumsal İklim Etkisi	Adil yönetim Güvenli çalışma ortamı Destekleyici liderlik

2.1. Psikolojik Esnekliğin Anlamı ve Gelişimi

Araştırma kapsamında öncelikle eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin tutumları ve kurumsal uygulamalar bağlamında psikolojik esnekliğe ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşleri üzerinden yapılan içerik analizine bağlı olarak "Psikolojik

Esnekliğin Anlamı ve Gelişimi" teması oluşturulmuştur. Bu tema altında (1) "*Psikolojik Esnekliğin Tanımı", (2) "Geliştirilebilir Bir Beceri", (3) "Bireysel Farkındalık", (4) "Kurumsal Destekle Gelişim" ve (5) "Uyum ve Duygusal Dayanıklılık*" olmak üzere beş kategori belirlenmiştir. Katılımcıların psikolojik esnekliğe ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar ve bu kodların dağılımına **Tablo 3**'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Esnekliğin Anlamı ve Gelişimine Yönelik Bulgular

Tema-1	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*
Psikolojik Esnekliğin Anlamı ve Gelişimi	Psikolojik Esnekliğin Tanımı	Zorluklara uyum sağlama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö15	*7*
		Duygusal dayanıklılık	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö20	*6*
		Stresle başa çıkabilme	Ö1, Ö8, Ö9, Ö18	*4*
	Geliştirilebilir Bir Beceri	Deneyimle gelişim	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö18	*5*
		Mesleki süreç içinde olgunlaşma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö18	*5*
	Bireysel Farkındalık	Duygu yönetimi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12	*7*
		Kendini tanıma	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö18	*6*
		İçsel denge kurma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	*5*
	Kurumsal Destekle Gelişim	Yönetim desteği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20	*10*
		Hizmet içi eğitimler	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö18	*5*
		Rehberlik ve psikolojik destek	Ö1, Ö13, Ö18	*3*
	Uyum ve Duygusal Dayanıklılık	Stresle Başa Çıkma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö20	*8*
		Uyum Sağlama	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö15, Ö19	*6*
		Duygusal Denge	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö18	*6*

Öğretmenler psikolojik esnekliği genel olarak değişen durumlara uyum sağlama, stresle başa çıkabilme, duygusal dengeyi koruyabilme ve çözüm

odaklı kalabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı (Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö18) bu kavramı yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda mesleki performansı etkileyen geliştirilebilir bir beceri olarak görmüştür. Bunun yanında bazı öğretmenler psikolojik esnekliği yalnızca uyum sağlama değil, aynı zamanda mesleki sınırları koruyabilme ve gerektiğinde kontrolü yeniden yapılandırabilme becerisi olarak da değerlendirmiştir. Katılımcı ifadeleri bu durumu açıkça desteklemektedir. Ö1 psikolojik esnekliği, "*beklenmedik durumlar karşısında katı ve değişmez tepkiler vermek yerine koşullara uyum sağlayabilme ve duygusal dengeyi koruma*" olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Ö5, esnekliği "*sabırlı olabilme ve psikolojik dayanıklılığı sürdürebilme*" şeklinde ifade etmiştir. Ö10 ise esnekliğin stresle başa çıkma ve "*olumlu bir atmosfer oluşturma*" açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Duygusal dayanıklılık boyutunda Ö8, yoğun iş yükü ve yönetimsel beklentilerin arttığı dönemlerde zorlandığını ancak zamanla bu süreçleri daha iyi yönetmeyi öğrendiğini ifade ederek esnekliğin deneyimle geliştiğine işaret etmiştir. Ö18 de psikolojik esnekliği yalnızca kriz anlarında baş etme becerisi olarak değil, "*mesleki gelişimi sürdürebilmek için gerekli bir beceri*" olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Ö3, öğretmenlerin de zaman zaman duygusal olarak zorlanabileceğini fakat bunun doğal olduğunu ve önemli olanın yeniden denge kurabilmek olduğunu belirtmiştir.

Geliştirilebilir bir beceri olarak psikolojik esneklik, katılımcıların deneyim anlatılarından da yansımıştır. Katılımcı görüşlerine göre Ö3, mesleğe başladığı ilk yıllardayken daha çok kontrol odaklı davranmıştı, ancak zamanla her şeyi kontrol etmeye çalışmak yerine duruma uyum sağlama anlayışını fark etmişti. Ö9 ise deneyim arttıkça özellikle kriz dönemlerinin yönetimi de daha kolay haline geleceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö2 ve Ö12 de olaylara sakin ve olumlu bir şekilde yaklaşmanın psikolojik esnekliğinin artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bireysel farkındalık alanında Ö4 ve Ö10, duygu yönetimi ile içsel dengeyi koruma psikolojik esnekliğin temel unsurlarından olduğunu ifade etmişlerdir. Ö6 ve Ö7 ise esnekliğin kendini tanıma ve profesyonel sınırları koruma ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Kurumsal destek açısından katılımcılar, özellikle yönetici desteğinin belirleyici bir rol oynadığını ifade etmiştir. Ö11, yöneticinin destek verdiği durumlarda stresin kontrol edilmesinin kolaylaştığını belirtmiştir. Ö5 ise yöneticinin anlayışlı tutumunun öğretmende rahatlık ve güven duygusu oluşturduğunu belirtmiştir. Ö13 ise öğretmenler arasında psikolojik destek sağlanmasının ve uzman desteğinden yararlanılmasının esnekliği artırabileceğini belirtmiştir.

Son olarak uyum ve duygusal dayanıklılık boyutunda katılımcılar, psikolojik esnekliğin en temel yönünün değişen koşullara uyum sağlaması olduğunu ifade etmiştir. Ö4, Ö6 ve Ö9 değişime uyumun mesleki süreklilik açısından önemli olduğunu belirtirken; Ö7 ve Ö20 stresli durumlarda çözüm odaklı kalmanın esnekliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ö20 ayrıca psikolojik esnekliğin dengeli olması gerektiğini, aşırı esnekliğin ise zaman zaman disiplinsizliğe yol açabileceğini belirterek kavrama eleştirel bir bakış da eklemiştir.

2. PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN OKUL YAŞANTISINA YANSIMALARI

Araştırma kapsamında öncelikle, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin mesleki deneyimlerine ve kurumsal faktörlere göre nasıl farklılaştığına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşleri üzerinden yapılan içerik analizine bağlı olarak "Psikolojik Esneklik Düzeyine Göre Mesleki Deneyim Farklılıkları" teması oluşturulmuştur. Bu tema altında (1) "*Yüksek Esneklik Düzeyi", (2) "Düşük Esneklik Düzeyi" ve (3) "Kurumsal Farklılıklar"* olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodların dağılımı **Tablo 4**'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik Esnekliğin Okul Yaşantısına Yansımalarına Yönelik Bulgular

Tema-2	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*
Psikolojik Esnekliğin Okul Yaşantısına Yansımaları	Sınıf Yönetimi ve Öğretim Süreçleri	Sınıf içi krizleri yönetebilme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	*6*
		Disiplin–esneklik dengesi	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö20	*5*
		Stres altında öğretim kalitesinin düşmesi	Ö1, Ö5, Ö7, Ö20	*4*
		Esnek öğretim uygulamaları	Ö1, Ö8, Ö9, Ö15	*4*
	Öğrenci İlişkileri ve Öğrenme Süreci	Öğrenciyi anlama	Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö16, Ö18	*6*
		Davranışlara esnek tepki	Ö1, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14, Ö18	*6*
		Öğrenme motivasyonunu artırma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö18	*6*
		Empatik yaklaşım	Ö3, Ö5, Ö10, Ö13, Ö19	*5*
	Meslektaş ve Okul Yönetimi İlişkileri	Yönetici desteği	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20	*9*
		Açık iletişim	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö18	*7*
		Karar süreçlerine katılım	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18	*7*

Katılımcı görüşleri, psikolojik esnekliğin okul yaşamında üç temel alanda belirgin şekilde ortaya çıktığını göstermektedir: Sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri ve okul içi mesleki ilişkiler. Öğretmenler, psikolojik esnekliğin hem sınıf yönetiminde hem de okul ikliminde yön verici bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Özellikle esnek öğretmenlerin:

- Sınıf içinde daha sakin kaldığını
- Öğrenci davranışlarını daha iyi yönettiğini
- Öğrenme ortamını daha verimli hale getirdiğini
- Okul kültürüne olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ö8 ve Ö9, öğretmenlerin ifade özgürlüğü ve iletişim kalitesinin okul iklimini doğrudan etkilediğini vurgulamışlardır. Ö15 ve Ö18 de ise öğretmenlerin karar

sürecinde katılımlarının psikolojik esnekliği arttığını belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerine dayanarak psikolojik esnekliğin okul yaşantısına yansımalarının üç temel alanda yoğunlaştığını söyleyebiliriz: Sınıf yönetimi ve öğretim süreçleri, öğrenci ilişkileri ve öğrenme süreci ile meslektaş ve okul yönetimi ilişkileri. Bulgular psikolojik esnekliğin hem öğretimsel uygulamaları hem de okul iklimi oluşturmada önemli bir faktöre dönüşmesini ortaya koymaktadır.

Sınıf yönetimi ve öğretim süreci bağlamında katılımcılar, psikolojik esnekliğin özellikle stres altında öğretim kalitesinin korunması ve sınıf içi krizlerin yönetilmesi açısından belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ö1, stresli durumlarda esnekliğin öğretmenlerin "daha yapıcı ve çözüm odaklı hareket etmelerini" sağladığı ve sınıf içi zorlukların daha etkin yönetildiği durumları belirtmiştir. Benzer şekilde Ö20, baskı ve stresin arttığı durumlarda öğretim sürecinin olumsuz etkilenebildiğini ancak esnek yaklaşımın bu sürecin dengeleyici rolünü vurgulamıştır. Ö12 de belirsizlik durumlarında olumlu bakış açısının (örneğin plan değişikliklerini bir fırsat gibi değerlendirebilme) öğretim sürecindeki uyumunu arttırdığını belirtmiştir. Aynı zamanda Ö4 ve Ö5, esnekliğin disiplin ile denge kurma ve kriz anlarında sakin kalabilme açısından belirleyici olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin psikolojik esnekliğin sınıf yönetiminde plan değişikliğini yapabilmeleri, öğrencinin ilgisine göre etkinlikleri yeniden düzenlemeleri ve kriz anlarını yönetme yetenekleri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Ö7, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre etkinliklerini "oyun temelli hale getirmesini" belirtirken Ö18 ise planlanan etkinliğin ilgi görmemesi durumunda "anlık yöntem değişikliğini yaptığını" belirtmiştir.

Öğrenci ilişkileri ve öğrenme süreci açısından katılımcılar, psikolojik esnekliğin öğrenciyi anlama, empatik yaklaşım geliştirme ve öğrenme motivasyonunu artırma üzerine etkili olduğunu belirtmiştir. Ö3, öğretmenlerin öğrencilere karşı daha anlayışlı ve yapıcı bir tutum sergilemesinin hem sınıf içi ilişkileri hem de öğrenme ortamını güçlendirdiği durumları belirtmiştir. Ö10 de, öğrencilerin öğretmenin tutumundan doğrudan etkilendiğini ve esnek öğretmenlerin öğrencilerde güven duygusunu arttırdığı durumları belirtmiştir. Benzer şekilde Ö16, öğretmenin öğrenci davranışlarına göre kendini uyarlayabilecek durumlarının bir olumlu sınıf iklimi yaratıldığını vurgulamıştır. Ö13 ve Ö19 ise öğrencinin bireysel durumlarının dikkate alınmasının (örneğin özel durumlar veya günlük değişkenlikler) esnekliğin önemli bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar ayrıca psikolojik esnekliğin öğrenci ilişkilerinde empati kurma, sabırlı olma ve duygusal kontrol sağlama açısından önemli olduğunu vur-

gulamıştır. Ö2, haksız eleştiriler karşısında bile *"karşı tarafı dinlemeyi tercih ettiğini"* belirtirken; Ö9, öğrencisinin yaşadığı kaza sonrası duygularını kontrol ederek *"sakin kalıp moral vermeye odaklandığını"* ifade etmiştir.

Meslektaş ve okul yönetimi ilişkileri bağlamında ise psikolojik esnekliğin açık iletişim, yönetici desteği ve karar süreçlerine katılım ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ö7, iletişim eksikliğinin esnekliği olumsuz etkilediğini ve yönetici tutumunun bu süreçte belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Ö11 ve Ö14, destekleyici ve anlayışlı yönetim yaklaşımlarının öğretmenlerin stresle başa çıkmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ö1 ve Ö5 ise öğretmenlerin karar süreçlerine dahil edilmesinin hem motivasyonu hem de psikolojik esnekliği artırdığını vurgulamıştır. Ö15 ve Ö18 de açık iletişim ve katılımcı yönetim anlayışının okul iklimini güçlendirdiğini ifade ederek bu bulguları desteklemiştir. Tüm katılımcıların büyük çoğunluğu, okul yönetiminin psikolojik esneklik üzerinde kritik bir belirleyici olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, okul içi ilişkilerde psikolojik esnekliğin iletişim kalitesini artırdığını ve çatışma yönetimini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ö12, veli ile yaşanan krizlerde "*önce sakinleştirme ve zaman kazanma*" stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Ö14 ise manipülasyon içeren durumlarda "*dışarıdan gözlem yaparak sürece dahil olmadığını*" belirtmiştir.

Destekleyici yönetim (Ö1, Ö5, Ö10, Ö15, Ö18):

- Güven duygusunu artırmakta
- Stresle başa çıkmayı kolaylaştırmakta
- Motivasyonu yükseltmektedir.

Baskıcı veya iletişimi zayıf yönetim (Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö20):

- Kaygıyı artırmakta
- Esnekliği azaltmakta
- Öğretmenlerde geri çekilme ve gerilim yaratmaktadır.

Ö7 ve Ö20 özellikle baskıcı uygulamaların öğretmen motivasyonunu ciddi biçimde düşürdüğünü belirtmiştir. Buna karşılık Ö14 ve Ö1, empati ve karşılıklı güvenin esnekliği artırdığını vurgulamıştır.

3. PSİKOLOJİK ESNEKLİK DÜZEYİNE GÖRE MESLEKİ DENEYİM FARKLILIKLARI

Araştırma kapsamında öncelikle, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik esneklik düzeylerine bağlı olarak mesleki deneyimlerinin nasıl farklılaştığına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri üzerinden yapılan içerik analizine bağlı olarak "Psikolojik Esneklik Düzeyine Göre Mesleki Deneyim Farklılıkları" teması oluşturulmuştur. Bu tema altında (1) "*Yüksek Esneklik Düzeyi", (2) "Düşük Esneklik Düzeyi"* ve *(3) "Kurumsal Farklılıklar*" olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerine ilişkin mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodların dağılımı **Tablo 5**'te belirtilmiştir.

Tablo 5. Psikolojik Esneklik Düzeyine Göre Mesleki Deneyim Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Tema-3	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	*f*
Psikolojik Esneklik Düzeyine Göre Mesleki Deneyim Farklılıkları	Yüksek Esneklik Düzeyi	Duygusal dengeyi koruma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	*7*
		Uyum sağlayabilme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö15, Ö19	*6*
		Krizleri fırsata çevirme	Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö18	*5*
		Sakin ve çözüm odaklı yaklaşım	Ö1, Ö8, Ö9, Ö14, Ö18	*5*
	Düşük Esneklik Düzeyi	Kaygı ve stres artışı	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	*7*
		Baskı altında performans düşüşü	Ö1, Ö5, Ö7, Ö20	*4*
		Tepkisel davranışlar	Ö7, Ö11, Ö13, Ö20	*4*
	Kurumsal Farklılıklar	Destekleyici yönetim → yüksek esneklik	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18	*11*
		Baskıcı yönetim → düşük esneklik	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö20	*6*
		Yönetim tarzına bağlı değişkenlik	Ö4, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20	*5*

Katılımcıların ifadeleri, yüksek ve düşük psikolojik esneklik düzeyine sahip öğretmenlerin okul yaşantılarında farklı deneyimler yaşadığını göstermektedir. Yüksek esnekliğe sahip öğretmenlerin daha çözüm odaklı, sakin ve uyumlu davrandıkları; düşük esnekliğe sahip öğretmenlerin ise daha stresli, kontrol odaklı ve zaman zaman zorlayıcı deneyimler yaşadığı görülmektedir. Ö1 ve Ö3, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığının geliştirilmesinin önemine vurgu yaparken; Ö2 ve Ö10, stresin mesleğin doğal bir parçası olduğunu ve bunun yönetilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö11 ve Ö16 ise yönetim desteğinin stres üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmiştir. Ö11, destekleyici yöneticilerin öğretmene güven verdiğini ve bunun doğrudan psikolojik rahatlama sağladığını belirtmiştir. Ö16 ise yönetici empatisinin öğretmenlerin günlük stresini azaltmada önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar (Ö13, Ö20), öğretmenlerin zaman zaman tükenmişlik yaşadığını ancak mesleği sürdürmede en önemli faktörün kurumsal destek ve iş ortamındaki insan ilişkileri olduğunu vurgulamıştır. Ö4, "*Yıllar içerisinde daha sakin ve çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirdiğini*" belirtirken; Ö8 başlangıçta sabırlı olduğunu ancak zamanla stres düzeyinin arttığını ifade etmiştir. Ö13 ise yöneticisiyle ilgili bir olay sonrası "*Psikolojik olarak esnek kalamadığını ancak zamanla uyum sağladığını*" diye belirtmiştir.

Katılımcıların ifadeleri psikolojik esneklik düzeyine göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bulgular, yüksek esneklik düzeyine sahip öğretmenlerin kriz durumlarını daha yönetilebilir gördüklerini, duygusal dengeyi koruyabildiklerini ve değişen koşullara daha kolay uyum sağlayabildiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık düşük esneklik düzeyine sahip öğretmenlerin stres, kaygı ve baskı karşısında daha fazla zorlandıkları ve zaman zaman daha tepkisel davranışlar sergileyebildiği anlaşılmaktadır.

Yüksek esneklik düzeyine sahip öğretmenler, mesleki deneyimlerinde krizleri fırsata çevirebilme ve çözüm odaklı yaklaşım geliştirme eğilimindedir. Ö1, bu durumu "*Beklenmedik durumlar karşısında katı tepkiler vermek yerine koşullara uyum sağlama ve çözüm üretme*" olarak ifade ederken, Ö5 benzer şekilde zorluklara karşı sabırlı ve yapıcı bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Ö7 ve Ö18 ise kriz anlarında sakin kalabilmenin hem öğretim sürecini hem de okul iklimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca Ö9 ve Ö14, esnek öğretmenlerin değişen koşullara hızlı uyum sağladığını ve profesyonel tutumlarını koruyabildiklerini belirtmişlerdir.

Duygusal dengeyi koruma boyutunda Ö3, öğretmenlerin de zaman zaman zorlanabileceğini ancak önemli olanın bu durumları yönetebilmek olduğunu

belirtmiştir. Ö4 ve Ö6, mesleki süreçte duygusal iniş çıkışların kaçınılmaz olduğunu ancak deneyim arttıkça bu durumlarla başa çıkma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Ö10 ise öğretmenin kendi içsel dengesini koruyabilmesinin hem öğrenci ilişkilerine hem de sınıf yönetimine doğrudan yansıdığını belirtmiştir. Ö1 ve Ö9 da benzer şekilde duygusal istikrarın, öğretmenlerin stresli durumlarda daha kontrollü hareket etmelerini sağladığını belirtmiştir.

Düşük esneklik düzeyine sahip öğretmenlerin, özellikle kaygı ve streslerinin arttığı, baskı altında kaldıklarında performanslarının düştüğü ve zaman zaman tepkisel davranışlar sergileyebildikleri görülmüştür. Ö7 ve Ö11, baskı altında çalışmanın öğretmenlerin karar verme süreçlerini zorlaştırdığını ve zaman zaman ani tepkilere yol açabildiğini ifade etmiştir. Ö13, yönetimle yaşadığı bir deneyim sonrasında psikolojik olarak zorlandığını ancak süreç içinde uyum sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Ö20 ise baskıcı yönetim anlayışının öğretmen üzerinde psikolojik bir yük oluşturduğunu ve bunun mesleki performansı olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca Ö1 ve Ö5, yoğun stresin öğretim kalitesini düşürebileceğine dikkat çekmiştir.

Kurumsal farklılıklar bağlamında katılımcılar yönetim tarzının psikolojik esneklik düzeyi üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ö11, destekleyici yöneticiler öğretmenlere güven vererek stresle baş etmelerini kolaylaştırır; Ö16, empatik yönetim anlayışının öğretmenlerin günlük yaşamlarındaki gerilimi azalttığını ifade etmiştir. Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 ise daha esnek ve üretken olmalarına imkân veren idari ortamların olduğunu vurgulamışlardır. Ö8 ve Ö13 ise otokratik yönetim tarzının esnekliği azalttığını ve öğretmenleri daha savunmacı bir tutuma yönelttiğini belirtmişlerdir. Ö4, Ö12 ve Ö15 yönetim tarzına bağlı olarak aynı öğretmenin farklı dönemlerde farklı yoğunluklarda tutulabileceğine işaret ederek kurumsal bağın kopmamasına dikkat edilmiştir.

3.1. Psikolojik Esnekliğin Stres ve Kriz Yönetimine ve Mesleki Doyum ve Motivasyona Etkisi

Araştırma kapsamında öncelikle, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik esnekliğin stres ve kriz yönetimi ile mesleki doyum ve motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri üzerinden yapılan içerik analizine bağlı olarak "Psikolojik Esnekliğin Stres ve Kriz Yönetimine ve Mesleki Doyum ve Motivasyona Etkisi" teması oluşturulmuştur. Bu tema altında (*1) "Stres ve Kriz Yönetimi", (2) "Mesleki Doyum ve Motivasyon"* ve *(3) "Kurumsal İklim Etki-*

si" olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Katılımcıların psikolojik esnekliğin etkilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodların dağılımı Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Psikolojik Esnekliğin Stres ve Kriz Yönetimine ve Mesleki Doyum ve Motivasyona Etkisine Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Psikolojik Esnekliğin Stres ve Kriz Yönetimine ve Mesleki Doyum ve Motivasyona Etkisi	Stres ve Kriz Yönetimi	Kriz durumlarında sakin kalma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19, Ö20	*8*
		Belirsizliği yönetme	Ö1, Ö2, Ö12, Ö20	*4*
		Ani değişimlere uyum	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18	*9*
	Mesleki Doyum ve Motivasyon	Kuruma bağlılık	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö20	*7*
		İş doyumunun artması	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö18	*6*
		Motivasyonun yükselmesi	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö20	*6*
	Kurumsal İklim Etkisi	Destekleyici liderlik	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20	*10*
		Güvenli çalışma ortamı	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18	*7*
		Adil yönetim	Ö5, Ö8, Ö10, Ö18, Ö20	*5*

Katılımcılar, psikolojik esnekliğin özellikle kriz anlarında sakin kalma, empati kurma ve çözüm üretme kapasitesini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin hem mesleki performansını hem de duygusal dayanıklılığını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Katılımcılar, psikolojik esnekliğin mesleki doyumu artıran önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Özellikle stres yönetimi, olumlu düşünme, sosyal destek ve zaman yönetimi gibi stratejilerin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını güçlendirdiğini belirtilmiştir. Ö3, olumlu deneyimlere odaklanmanın motivasyonu artırdığını ifade ederken; Ö10 planlı çalışmanın tükenmişlik hissini azalttığını belirtmiştir. Ö20 ise mesleğin

rutin yapısının bile bir süre sonra "doyum sağlayıcı" hale geldiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, okul ortamında yaşanan krizlerde genellikle sakin kalma, çözüm odaklı düşünme, iletişim kurma ve durumu kişiselleştirmeme stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Ö19 ve Ö7, kriz anlarında yönetici tutumunun belirleyici olduğunu, sert ve baskı yapıcı yaklaşımların esnekliği azalttığını ifade etmiştir. Buna karşılık Ö15 ve Ö18, destekleyici iletişimin öğretmenlerin daha yapıcı tepkiler vermesini sağladığını vurgulamıştır. Ani değişimlere uyum konusunda da görüşler ikiye bölünmüştür. Ö4, deneyimle birlikte esnekliğin arttığını belirtirken, Ö12 ve Ö13 daha çok belirsizlik, ani görev değişimleri ve kuralların net olmamasının stres yarattığını ifade etmiştir. Ö12 özellikle "kuralların açık olması durumunda psikolojik esnekliğin arttığını" belirtmiştir. Ö20 ise aşırı esnekliğin de problem oluşturabileceğini, disiplinin zayıflaması durumunda iş ortamında belirsizlik oluştuğunu vurgulayarak denge ihtiyacını dile getirmiş bulunmaktadır.

Stres ve kriz yönetimi bağlamında katılımcılar, psikolojik esnekliğin öğretmenlerin kriz anlarında sakin kalma ve çözüm üretme becerilerini güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Ö1, kriz durumlarında "*dur-düşün tekniğini*" kullanarak duygusal kontrol sağladığını belirtirken; Ö15 nefes kontrolü ile duygusal regülasyon sağladığını ifade etmiştir. Ö16 ise öğrenciyle yaşanan kriz durumunda "*sessiz kalarak ve zaman tanıyarak süreci yönettiğini*" belirtmiştir. Ö11, destekleyici yönetim anlayışının öğretmeni rahatlattığını ve "*arkanda seni destekleyen biri olduğunda stresle daha kolay baş edebildiğini*" belirtmiştir. Ö14 ise yöneticinin yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulayarak, "*anlayışlı bir yönetici olduğunda işin çok daha kolaylaştığını*" ifade etmiştir. Ö19, baskıcı tutumların esnekliği azalttığını belirterek "*sert bir yaklaşım olduğunda itiraz etmek zorunda kaldığını*" dile getirmiştir.

Belirsizliği yönetme ve ani değişimlere uyum sağlama boyutunda Ö1, Ö2, Ö12 ve Ö20 belirsizliğin öğretmenler için önemli bir stres kaynağı olabildiğini, ancak kuralların net olması ve sürecin öngörülebilir hale gelmesinin psikolojik esnekliği artırdığını ifade etmiştir. Belirsizlik ve ani değişimlere uyum sürecinde Ö12, kuralların net olmasının önemli olduğunu vurgulayarak "*kurallar açık olduğunda daha esnek olabildiğini" ifade etmiştir. Ö2 ise "her sorunun bir çözümü vardır*" yaklaşımıyla olayları daha sakin karşıladığını belirtmiştir. Ö20, bazı durumlarda esnekliğin sınırlarının olması gerektiğini ifade ederek, aşırı esnekliğin "*disiplinsizlik oluşturabildiğini*" dile getirmiştir. Ö4, Ö6 ve Ö9 ise mesleki deneyim arttıkça ani değişimlere uyum sağlama becerisinin geliştiğini vurgulamıştır. Ö15 ve Ö18, değişen koşullara hızlı uyum sağlayabilen öğretmenlerin okul içi süreçleri daha verimli yönetebileceğini ifade etmiştir.

Mesleki doyum ve motivasyon açısından Ö3, olumlu deneyimlere odaklanmanın motivasyonu artırdığını belirterek "*İyi olan şeylere odaklandığında mesleğe karşı isteğin arttığını*" ifade etmiştir. Ö10, planlı çalışmanın önemine dikkat çekerek "*Planlı olduğunda tükenmişlik hissinin azaldığını*" söylemiştir. Ö20 ise mesleğin zamanla alışkanlık haline geldiğini belirterek "bir süre sonra işin rutini bile doyum sağlayabiliyor" ifadesini kullanmıştır. Ö2, Ö5 ve Ö11 ise kuruma bağlılığın büyük ölçüde yönetim desteği ve çalışma ortamının niteliğiyle ilgilendiğini belirtmiştir. Ö20, mesleğin zamanla rutin hale gelmesinin bile belirli bir noktada doyum sağlamasının mümkün olduğunu ifade ederek motivasyonun sadece dışsal olmanın yanında içsel süreçlerle de alâkası olduğunu ortaya koymuştur. Ö7 ve Ö14 ise öğretmenin kendisini güvende hissetmesinin mesleki bağlılığı artırdığını vurgulamıştır.

Kurumsal iklim etkisi bağlamında katılımcılar, adil yönetim, güvenli çalışma ortamı ve destekleyici liderliğin psikolojik esnekliği doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Ö11, yönetici desteğinin önemini vurgulayarak "*Arkanda seni destekleyen bir yönetici olduğunda daha rahat çalışıyorsun*" demiştir. Ö16, empatik yaklaşımın etkisini açıklarken "*Anlayışlı bir müdür olduğunda çok rahatladığımız oluyordu*" ifadesini kullanmıştır. Ö7, baskı yapıcı yönetimin etkisine dikkat çekerek "*Sert bir yaklaşım olduğunda psikolojik olarak zorlandığını*" ifade etmiştir. Ö18 ise destekleyici okul ortamının önemini vurgulayarak "güvenli bir ortam olduğunda herkesin daha verimli çalıştığını" belirtmiştir. Ö5 ve Ö8, adalet algısının zedelenmesinin motivasyonu düşürdüğünü belirtirken; Ö1, Ö9 ve Ö16 güvenli bir çalışma ortamının öğretmenlerin daha rahat ve üretken olmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Ö3, Ö7 ve Ö11, destekleyici liderliğin öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ö20 ise liderlik yaklaşımlarının sadece bireysel düzeyde değil, okulun genel çalışma kültüründe de belirleyici olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö18, olumlu kurumsal iklimin hem mesleki doyumu hem de psikolojik dayanıklılığını artırdığını belirtmiştir.

Bulgu, öğretmenlerin psikolojik esnekliklerinin her ne kadar kişinin kişisel bir yeteneği olarak kabul edilse de aynı zamanda içinde bulundukları okul ortamıyla yakından ilişkili bir yapı olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu esnekliğin gelişebilir olduğunu belirtse de bunun büyük ölçüde yönetim anlayışı, iletişim kalitesi ve kurumsal destek ile şekillendirildiğini ifade ettiler. Bu çerçevede psikolojik esneklik, sadece bireysel adaptasyon yeteneğinin yanında okulun yönetim kültürünün, iletişim dilinin ve genel çalışma ortamının özellikleriyle de birlikte ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olarak ön plana çıkmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ise, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular açıklanmış, ardından bu bulgular kavramsal çerçeve ve alanyazının çalışmalarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Son olarak, bulgular ışığında uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Psikolojik esnekliğin öğretmenlerin mesleki ve duygusal dayanıklılıkları, akademik ve sosyal uyum süreçleri, sınıf yönetimi becerileri, stres ve kriz yönetimi ile mesleki doyum ve motivasyonları üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular psikolojik esnekliğin öğretmenlik mesleğinde yalnızca bireysel bir psikolojik kaynak olmadığını, aynı zamanda öğretim süreçlerinin kalitesini, okul iklimini ve kurumsal etkileşimleri belirleyen çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, öğretmenlerin psikolojik esneklik kavramını nasıl algıladıkları ele alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin psikolojik esnekliğini çoğunlukla değişen koşullara uyum sağlamaya, stres ve baskı altında duygusal dengeyi koruma, kriz anlarında çözüm odaklanarak ilerlemeye ve mesleki işlevselliği sürdürme becerisi olarak tanımlandıklarını göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin psikolojik esnekliğini pasif bir uyum süreci olarak değil, aktif bir baş etme ve yeniden yapılanma kapasitesi olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar açısından esneklik, yalnızca zorlayıcı koşullara katlanmakla kalmayıp, aynı zamanda değişen durumlara uygun stratejiler geliştirme, gerektiğinde düşünce ve davranış kalıplarını yeniden düzenleme ve işlevsel kalma anlamına gelmektedir.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda bu araştırma, psikolojik esnekliğin öğretmenlerin okul yaşantısındaki akademik, sosyal ve duygusal uyumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik esnekliğin okul yaşantısına yansıyan etkilerinin sınıf yönetimi ve öğretim süreçleri, öğrenci ilişkileri ve öğrenme süreci, meslektaş ve yönetim ilişkileri olmak üzere üç temel alanda yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda da psikolojik esnekliğin stresle mücadele süreçleri, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, psikolojik esnekliğin öğretmenlerin stres ve kriz yönetim süreçleri içinde koruyucu bir psikolojik kaynak olduğunu göstermektedir. Psikolojik açıdan esnek öğretmenlerin stres anlarında sakin bir davranış sergi-

ledikleri, olayları kişisel bağlama indirgemez ve çözüm üretmeye yönelik bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Esnek öğretmenlerin belirsiz durumlar karşısında kontrollü hareket ettikleri ve ani değişimlere kolayca uyum sağladıkları ifade edilebilir. Bunun aksine psikolojik açıdan az esnek öğretmenlerin stres, kaygı, zihinsel yorgunluk, duygusal tükenme ve baskı altında performans düşüşünün daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Belirsiz kurallar, ani görev değişiklikleri, rol karmaşası ve yönetim baskısı gibi etkenlerin öğretmenler üzerindeki psikolojik yükü artırdığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, mesleki tükenmişliğin sadece bireysel bir yetersizlik olmakla kalmayıp aynı zamanda organizasyonel stres faktörleri ve çevre belirsizlikleriyle de yakın bir ilişki içinde bulunabileceğini göstermektedir.

Psikolojik esnekliğin etkileri konusunda araştırmanın dördüncü sorusuna odaklanıldığında, psikolojik esnekliğin sınıf yönetimi becerileri, kurumsal iklim ve eğitim süreçlerinin genel kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, psikolojik esnekliğin sınıf yönetimi sürecinde disiplin ile esneklik arasındaki sağlıklı dengeyi sağladığını belirtmiştir. Psikolojik açıdan esnek öğretmenlerin, disiplin anlayışlarını katı kontrol üzerine değil; duruma göre esneyip ancak sınırlarını koruyabilen bir anlayış üzerine inşa ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin, stres anlarında duygusal kontrol sağlayarak sınıf düzenini koruyup öğrenme ortamını daha güvenli hale getirebildikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada dikkate alınan önemli bulgulardan biri de aşırı esnekliğin her zaman olumlu sonuçlar üretmediğinin görülmesidir. Bazı katılımcıların aşırı esnek yapılarda sınırların belirsiz olduğu ve bu yapıların zaman zaman disiplinsizlik, rol karmaşası ve belirsizlik gibi negatif sonuçlar verdiğini belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, psikolojik esnekliğin sınırsız tolerans veya kuralsızlık anlamına gelmediğini; aksine gerektiğinde esneyebilen ancak temel sınırlarını koruyabilen dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini büyük ölçüde stresle başa çıkma, duygusal dayanıklılık ve değişen koşullara uyum sağlamayı gerektiren bir beceri olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) temelli psikolojik esneklik modeli ile karşılaştırıldığında güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis (2006), psikolojik esnekliği bireyin zorlayıcı duygularını ve düşüncelerini bastırmak yerine onları kabul ederek değerleri doğrultusunda davranma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu incelemede öğretmenlerin psikolojik esnekliğinin "sorun yaşamamak" şeklinde değil, sorun yaşandığında bile işlevselliği sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlamaları, kavramın teorik özüne doğrudan bir örtüşme

sağlamaktadır. Bu durum, psikolojik esnekliğin öğretmenlik bağlamında pasif bir uyum değil; aktif, bilinçli ve değer odaklı bir düzenleme kapasitesi olduğunu anlatmaktadır.

Kavramsal çerçeve içerisinde yer alan kabul boyutu açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların stres, kaygı ve zorlayıcı mesleki durumların öğretmenlik mesleğinin doğal bir parçası olduğunu kabul etmeleri dikkat çekmektedir. Özellikle, bazı katılımcıların "Stres mesleğin doğal bir parçasıdır, önemli olan onu yönetebilmektir" tarzındaki ifadeleri kabul boyutunun öğretmen deneyimlerindeki somut yansımasını göstermektedir. Harris'e (2018) göre kabul bireyin acı verici içsel yaşantılarını yok etmeye çalışmaktan ziyade onlara alan açabildiği kapasitedir. Elde edilen bulgular da öğretmenlerin psikolojik esnekliklerinin olumsuz duyguların yokluğu olmadığı; onlarla işlevselliği sürdürebilme kapasitesi olduğu gerçeğini göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik esnekliğinin geliştirilebilir bir beceri olarak görülmesi, KKT'nin gelişimsel yaklaşımını destekleyen önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, mesleki deneyim arttıkça krizlere verdikleri tepkilerin değiştiğini, daha sakin olduklarını ve daha çözüm odaklı düşündüklerini ifade etmiştir. Bu durum, psikolojik esnekliğin doğuştan gelen sabit bir yapı olmadığını; deneyim ve öğrenme yoluyla gelişebilen dinamik bir kapasite olduğunu göstermektedir. Kashdan ve Rottenberg (2010) psikolojik esnekliği bireyin davranış repertuarını çevresel taleplere göre yeniden düzenleyebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin yıllar içinde daha kontrollü ve uyumlu davranışlar geliştirmeleri, bu tanımı destekler. Bu bulgu aynı zamanda yurtiçindeki araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Aydoğdu, Demir ve Demir (2023) öğretmenlerde psikolojik esnekliğin yaşam doyumunu anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu araştırmada da psikolojik esnekliği yüksek öğretmenlerin mesleki doyumlarının, motivasyonlarının ve duygusal dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırma ise, Aydoğdu, Demir ve Demir (2023)›in nicel olarak ortaya koyduğu ilişkiyi nitel verilerle açıklayarak, psikolojik esnekliğin yaşam doyumunu nasıl yarattığını anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Başka bir önemli bulgu ise psikolojik esnekliğin bireysel farkındalık ile olan güçlü ilişkisidir. Katılımcılar özellikle duygu yönetimi, kendini tanıma ve içsel denge kurma becerilerini psikolojik esnekliğin temel bileşenleri olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum, KKT'nin anda olma, ayrışma ve bağlamsal benlik boyutları ile açıklanabilir. Anda olma, bireyin dikkatini geçmişteki pişmanlıklar veya gelecekteki kaygılarından uzaklaştırarak mevcut ana yönlendirmeyi ifade eder. Araştırma sonucunda öğretmenlerin stresli durumlarda "önce sakin-

leşme", "durup düşünme" ve "olayı kişiselleştirmeme" stratejilerine başvurmasının anda olma boyutunun pratik karşılığı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ayrışma (bilişsel ayrışma) boyutu açısından ise, stresli durumlarda düşüncelerinden bir adım geride kalarak olayları daha objektif değerlendirebileceklerinin anlaşılmasıdır. KKT'ye göre bilişsel ayrışma, bireyin düşüncelerinin mutlak gerçeklik değil, sadece zihinsel olaylar olduğu fikrini sağlar. Araştırmada ise yüksek esnekliğe sahip öğretmenlerin kriz dönemlerini kişisel bir saldırı olarak algılamadıkları ve çözüm üretmeye yöneldikleri, bilişsel ayrışmanın bu boyutunun güçlü olarak işlendiği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan düşük psikolojik esneklik düzeyine sahip öğretmenlerde ise bilişsel birleşmenin arttığı, yani olumsuz düşünceler ve duygularla daha fazla özdeşleşmeye eğilimli oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, Şahin'in (2024) öğretmenlerde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin psikolojik iyi oluş üzerine etkisi konusunda yaptığı çalışması ile de uyumludur. Şahin (2024) bilişsel esneklik düzeyinin artması ile psikolojik iyi oluşun arttığını, duygu düzenleme güçlüğü artması ile ise psikolojik iyi oluşun azaldığını göstermiştir. Mevcut araştırma ayrıca bu durumu teyit etmiş, duygu düzenleme becerisine sahip öğretmenlerin psikolojik esnekliği yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, psikolojik esnekliğin sınıf yönetiminde ve öğretim süreçlerinde kritik etkilerini göstermektedir. Psikolojik esnekliğinin yüksek düzeyde bulunan öğretmenlerin ani plan değişikliklerine uyabilecekleri, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretim stratejilerini değiştirebildikleri ve sınıf içi kriz dönemlerini etkin olarak yönetebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu modern öğretmenlik anlayışı ile uyumludur. Kavramsal çerçeveye yerleştirildiği şekilde, günümüzdeki öğretmen, yalnızca bilgi aktaran kişi değil; öğrenme sürecini yöneten, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimi yeniden yapılandırabilen bir rehberdir. Buna karşın düşük psikolojik esneklik düzeyine sahip öğretmenlerde stres altında düşük öğretim kalitesinin, kaygı düzeyinin yüksek ve tepkisel davranışların arttığı belirlenmiştir. Bu durum KKT'nin psikolojik katılık kavramı ile açıklayabilmektedir. Psikolojik katılık, bireyin davranışlarının değerlerinden çok içsel yaşantıları tarafından yönlendirilmesi durumudur (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Bu araştırmada düşük esneklik düzeyindeki öğretmenlerin baskı altında daha kontrol odaklı, daha kaygılı ve zaman zaman daha sert tepkiler verdiklerini psikolojik katılığın öğretmenlik bağlamındaki yansıması olarak yorumlayabiliriz.

En şaşırtıcı bulgularından biri ise psikolojik esnekliğin kurumsal çevreden önemli ölçüde etkilendiği yönündedir. Katılımcılar, yönetici desteğinin, bilgilendirici iletişimin, adalet anlayışının ve karar süreçlerine katılımın psikolojik

esnekliği artırdığını belirtmiştir. Buna karşılık, baskıcı yönetim yoluyla kaygının artırıldığı ve öğretmenlerin savunmacı bir tutuma itildiği görülmüştür. Bu durum, psikolojik esnekliğin sadece bireysel bir özellik olarak değerlendirilemeyeceğini kanıtlamaktadır. Bu bulgu, Dramanu'nun (2020) psikolojik güvenlik ile işe adanmışlık ilişkisi içindeki psikolojik esnekliğin düzenleyici rolünü gösterdiği çalışmasına da paraleldir. Dramanu (2020) psikolojik güvenlik yükseldikçe işe adanmışlığın da arttığını ve bu etkisinin psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerde ciddi derecede hissedildiğini göstermiştir. Benzer şekilde, bu çalışma da öğretmenlerin güvenli hissettiği okul ortamlarında psikolojik olarak esnek davranabildiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, okul liderliği ve örgütsel adaletin öğretmenlerin psikolojik durumları üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Bir diğer bulgu ise psikolojik esnekliğin stres ve kriz yönetiminde koruyucu bir faktör olduğu yönündedir. Katılımcılar, psikolojik esnekliğin kriz dönemleri sırasında sakin kalmayı, belirsizliği yönetmeyi ve ani değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, Rutter'in (2008) psikolojik esneklik kapasitesinin olumsuz koşullara uyum sağlamada kullanılabileceğini gösterdiği tanımına paraleldir. Benzer şekilde, Abel ve Sewell'in (1999) öğretmen stresine ilişkin çalışması, öğrenci davranış sorunları, zaman baskısı ve çalışma koşullarının stresin temel kaynakları olduğunu göstermiştir. Bu çalışma da benzer stres kaynaklarının varlığını kanıtlamaktadır. Ancak, mevcut çalışma, bu stres kaynaklarının öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği ve psikolojik esnekliğin bu süreçte nasıl koruyucu bir rol üstlendiğini daha derin ve yaşantıya dayalı bir şekilde açıklamaktadır.

Bu araştırma ile elde edilen önemli bulguların biri ise, psikolojik esnekliğin mesleki doyum ve motivasyona olumlu bir etki yaptığını göstermesidir. Psikolojik açıdan esnek öğretmenlerin mesleklerinin anlamlı yönlerini sürdürdüklerini, olumlu deneyimlere odaklanabildiklerini ve içsel motivasyonlarını sürdürdüklerini belirtmiştir. Bu bulgu, Orak'ın (2025) psikolojik esneklik ile psikolojik iyi oluş ilişkisindeki pozitif ilişkiye sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Balochi Marj, Zare ve Soleymani'nin (2024) pozitif psikoloji müdahalelerinin öğretmenlerin psikolojik esnekliklerini artırdığı görüşlerini de desteklemektedir.

Araştırmanın literatüre sunduğu önemli katkılardan birisi, aşırı esnekliğin de bazı riskler barındırabileceğini kanıtlamasıdır. Katılımcılar aşırı esnekliğin zaman zaman sınır kaybı, rol karmaşası ve disiplinsizlik gibi problemlere neden olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgu dikkat çekicidir; çünkü alanyazında psikolojik esneklik genellikle pozitif bir özellik olarak ele alınmıştır. Oysa bu

araştırma, öğretmenlik alanında psikolojik esnekliğin "her duruma uyum sağlamak" anlamına gelmediğini kanıtlayan bir çalışma olarak ortaya çıkmaktadır. Esneklik, kuralsızlık değil; gerektiğinde uyum sağlayabilen ancak mesleki sınırlarını koruyabilen dengeli bir yapı olarak değerlendirmemiz gerekir.

Kapsamlı bir değerlendirme yapan bu araştırma öğretmenlerin psikolojik esnekliklerinin bireysel, ilişkisel ve kurumsal düzeylerin kesişiminde ortaya çıkan bir dinamik yapı olduğunu göstermiştir. Mevcut alanyazında psikolojik esnekliğin yaşam doyumu, tükenmişlik veya psikolojik iyi oluş ile ilişkisi büyük ölçüde nicel yöntemlerle incelenmiş, ancak bu konudaki nitel çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu araştırma ise öğretmenlerin psikolojik esnekliği günlük okul yaşantısında nasıl deneyimlediklerini fenomenolojik bir yaklaşımla ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sağlamıştır. En önemli katkılardan biri de psikolojik esnekliğin yalnızca bireysel bir içsel güç olmadığını, aynı zamanda okul liderliği, örgütsel adalet, psikolojik güvenlik ve kurumsal kültürle yakın etkileşim içinde geliştiğini ortaya koymasıdır.

Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik esnekliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem araştırmacılara hem de politika yapıcılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilerin hem alanda yapılacak çalışmalara hem de okul uygulamalarına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma nitel bir araştırma olup belirli bir örneklem grubu ile sınırlıdır. Bu nedenle benzer çalışmaların farklı illerde ve daha geniş örneklemlerle tekrarlanması sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.
- Çalışma yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. İlerleyen araştırmalarda okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin de dahil edildiği çok boyutlu çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Psikolojik esneklik kavramı bağlamında farklı değişkenlerle (tükenmişlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, okul iklimi vb.) ilişkisel nicel araştırmalar yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir.
- İlgili araştırmanın sonucunda "Öğretmen Psikolojik Esneklik Algısı Ölçeği" veya "Okul Temelli Psikolojik Esneklik Ölçeği" geliştirilmesi

nicel araştırmaların gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayabilir.

- Ayrıca yönetim tarzı ve iletişim şekillerinin psikolojik esneklik üzerindeki etkisi üzerine vaka çalışmalarının yapılması da önem taşımaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler ile olan iletişimin daha pozitif, empatik ve açık olmasına yol açacak okul yönetimleri yaklaşımı benimsenmelidir.
- Öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla katılım sağlayacak mekanizmalara yer verilmelidir ki bu şekilde hem kurumsal aidiyet hem de psikolojik esneklik artabilir.
- Okullarda gerçekleşen ani ve belirsiz değişimlerin önceden bilgilendirilip şeffaf bir şekilde yürütülmesine yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin stres yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirebilecek hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri okul ortamları içinde daha aktif bir şekilde gerçekleştirilebilir.
- Son olarak okul ortamlarında iş birliği ve dayanışmayı teşvik eden atmosfer çalışmalarının desteklendiği bir okul iklimi ortaya konabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim kurumlarına yönelik yönetmeliklerde öğretmenlerin psikolojik iyi oluşundan sorumlu olacak düzenlemeler yapılması gereklidir.
- Okul yönetimlerinin sadece akademik başarıya odaklanması yanı sıra, insan ilişkileri ve iletişim politikalarının da oluşturduğu çerçeve geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin iş yükünün düzenlenmesi yoluyla aşırı iş yükünün psikolojik esnekliğe zarar vermesinin önüne geçilmeli; bir başka deyişle, psikolojik esnekliği güçlendirecek yapısal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul ortamlarında zorunlu olarak ve sistematik olarak gerçekleştirilebilecek psikolojik danışmanlık hizmetleri yoluyla öğretmenlerin bu hizmetlerden daha çok faydalanma fırsatları sağlanmalıdır.
- İşbirliği ve etkin yönetim politika modellerinin geliştirilmesi de eğitimin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

- Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde hem akademik hem de psikolojik düzeyden duygusal dayanıklılık ve esneklik temelli eğitimlerin standart hale getirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. The Journal of Educational Research, 92(5), 287–293. https://doi.org/10.1080/00220679909597608

Akgün, A., Gönen S. & Aydın M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt 6, Sayı 20, 283-299. https://izlik.org/JA25AU58DL

Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

Ateş, B. & Sağar, M. E. (2022). Öğretmen adaylarında psikolojik esnekliğin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolü. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 11(1), 219–227. https://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/69132/1007362

Aydoğdu, F., Demir, M., & Demir, B. (2023). Öğretmenlerde Yaşam Doyumunun Bir Yordayıcısı: Psikolojik Esneklik. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 78-95. https://izlik.org/JA97YG84AS

Balochi Marj, F., Zare, P., & Soleymani, H. (2024). Investigating the effect of positive psychology on improving hope, happiness and psychological flexibility of female elementary school teachers in Rafsanjan city. *Journal of Psychological Science, 23*(139), 263-279.

Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., & Deane, F. P. (Eds.). (2009). *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research and practice*. Australian Academic Press.

Bond, F. W., & Hayes, S. C. (2002). *ACT at work.* Chapter in F. Bond & W. Dryden (Eds.), Handbook of brief cognitive behaviour therapy. (pp. 117-140). Chichester, England: Wiley.

Cansız, A. (2016). *Şizofreni hastalarında psikolojik esnekliğin araştırılması* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, İstanbul.

Chim, K., Lai, J. T. C., & Chan, B. T. Y. (2024). Embedding positive psychology into curriculum to promote posttraumatic growth, psychological flexibility, and socio-emotional competencies in higher education. *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450192

Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve Eğitim. *Milli Eğitim,* 1(49) 1091-1104.

Doğan, T., & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde Psikolojik Sağlamlık, Olumlu Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Mutluluk. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12, 312-330. https://doi.org/10.18863/pgy.750839

Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Doorley, J.D., Goodman, F.R., Kelso, K.C. & Kashdan, T.B. (2020), Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know. Soc Personal Psychol Compass, 14: 1-11 e12566. https://doi.org/10.1111/spc3.12566

Dramanu, B. Y. (2020). Psychological safety and work engagement of senior high school teachers: Moderating role of psychological flexibility. *European Journal of Educational Sciences, 7*(3), 17-30. http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v7no3a2

Elmas-Atay, S. & Gerçek, M. (2021). İş-Yaşam Çatışmasının Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi Sürecinde Yeniden Değerlendirilmesi: Kadın Akademisyenler Açısından Nitel Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 24(45), 203–241. https://doi.org/10.31795/baunsobed.865298

Erdem, Ö. & H. Anılan (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Attıtudes of PAÜ faculty of education classroom teachers students to the teaching profession). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 7, Sayı 7, 146- 152.

Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Smit, F., & Westerhof, G. J. (2010). Mental health promotion as a new goal in publicmental health care: A randomized controlled trial of an intervention enhancing psychological flexibility. *American Journal of Public Health, 100*(12), 2372-2378. https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.196196

Fujimura, T., & Okanoya, K. (2012). Heart rate variability predicts emotional flexibility in response to positive stimuli. *Psychology.* Cilt 3, Sayı 8, 578-582. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.38086

Görgülü, D. (2019). EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YERELLEŞME. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2(1), 73-85. https://izlik.org/JA54HA69TP

Harris, R. (2018). Kabul ve Kararlılık Terapisi ACT'i Kolay Öğrenmek–İlkeler ve Ötesi İçin Hızlı Bir Başlangıç. İstanbul, Litera.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35 (4), 639−665. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist.* Cilt 40, Sayı 7, 976-1002. https://doi.org/10.1177/0011000012460836

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: Theprocess and practice of mindful change* (2nd ed.). GuilfordPress.

Hayes, S., Strosahl, K., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, KG. (2010) What is acceptance and commitment therapy? *In A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy,* (Eds. SC Hayes, K Strosahl), New York, Springer.

İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşli, F. (2023). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://hdl.handle.net/11499/51678

Karataş, K. (2020). ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KURAMSAL BİR BAKIŞ. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(17), 39-56. https://izlik.org/JA69GD85NB

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review.* Cilt 30, Sayı 7, 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, *44*(9), 1301–1320. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th

ed.). Sage.

López-Crespo, G., Mursalzade, G., Sánchez-Pérez, N., & Valdivia-Salas, S. (2025). The mediating role of psychological flexibility on the relationship between academic emotions, academic engagement, and academic achievement among university students. *Frontiers in psychology*, *16*, 1571717. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1571717

Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2010). Learning ACT: An Acceptance&-Commitment therapy skills-training manual for therapists. *New Harbinger Publications,* 60, 549-552.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-sso-ar-395173

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *2024-2025 eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri açıklandı*. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 27.12.2025, https://www.meb.gov.tr/2024-2025-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/38473/tr

Milli Eğitim Temel Kanunu. (METK) (1973). http://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf (Erişim Tarihi: 26.12.2025).

Mursalzade, G., Escriche-Martínez, S., Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., & López-Crespo, G. (2025). Factors associated with psychological flexibility in higher education students: A systematic review. *Sustainability,* 17(12), 5557. https://www.mdpi.com/2071-1050/17/12/5557

Orak, Z. (2025). *Beden eğitimi ve diğer meslek öğretmenlerinin psikolojik esneklik, psikolojik iyi oluş ve mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oyman, F. (2020). *Osmanlı'da medrese geleneği ve kelâm ilmi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitativere Search&Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.

Quan, L., Lu, W., Zhen, R., & Zhou, X. (2023). Post-traumatic stress disorders, anxiety, and depression in college students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, *23*(1), 228. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04660-9

Rutter, M. (2008). Developing Concepts in Developmental Psychopathology. In J.J. Hudziak *Developmental Psychopathology and Wellness: Genetic and En-*

vironmental İnfluences. Washington. DC: American Psychiatric Publishing.

Sak, R. (2005). *Erkek okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar ve bu öğretmenlerin velilerinin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkındaki düşünceleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sönmez, S. (2006). Toplumsal değişme ve öğretmen. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı 13, 301-310.

Şahin, E. (2024). *Öğretmenlerin bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve mesleki tükenmişliklerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Terzi, Ş. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik danışmada güncel yaklaşımlar.* Ankara: PegemAkademi.

Ulusoy, S. (2014). *Bipolar bozukluğa eşlik eden yanıt biçimleri ve kaçınma stratejileri* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Hastanesi, İstanbul.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 5, Sayı 7, 63-82.

Yavuz, F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel Bir Bakış. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics;* 8(2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul deneyimi dersinde özel danışmanlık hizmetlerinin mesleki gelişime katkısının incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *1*(1), 85-101. https://izlik.org/JA57ZN68ZK

Yurdagür, M. (2017). *Mâverâünnehir'den Osmanlı Coğrafyasına Ünlü Türk Kelâmcıları.* 1. baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

11. BÖLÜM

OKULLARDA İLETİŞİM KÜLTÜRÜ

Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
faruk.levent@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0000-0003-3429-6666

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Eren IŞIK
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
erennisik1@gmail.com

Tufan KODALLI
Doktorant, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
tufan.kodalli33@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3647-713X

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişiminde ve gelecek nesillerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Gökçe, 2003; Zolfaghari, 2015). Bu önemli rolün başarıyla yerine getirilebilmesi okul örgütü içerisindeki un-

surların uyumlu ve etkileşimli bir yapıda bulunmasını gerektirmektedir (Banks, 2010). İnsanlar arasındaki her türlü duygu, düşünce ve bilgi alışverişi olarak tanımlanan iletişim, bu uyumun sağlanmasında en hayati araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Işık, 2017; Florea & Croitoru, 2025). Okul sistemleri, doğası gereği insan ilişkilerinin merkezde olduğu ve çok paydaşlı sosyal yapılar olarak nitelendirilmektedir (Abric, 2002). Bu sosyal yapının sağlıklı işleyebilmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılabilmesi ise okullarda etkili bir iletişim kültürünün inşa edilmesine bağlı bulunmaktadır (Dağ, 2014; Brinia vd., 2022).

Kültür, bir toplumun veya örgütün yaşama tarzını, inançlarını ve ortak değerlerini yansıtan karmaşık bir bütün olarak ifade edilmektedir (Şimşek vd., 2011; Naik vd., 2023). Eğitim örgütleri bağlamında okul kültürü, okulun nasıl işlediğini belirleyen ve okul topluluğu tarafından paylaşılan normlar, beklentiler ve varsayımlar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Van Houtte, 2005). Bu kültürün en önemli alt boyutlarından biri olan iletişim kültürü, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki etkileşim ağlarının niteliğini belirlemektedir (Çayak ve Karsantık, 2020). Olumlu bir iletişim kültürü sadece öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırmakla kalmayarak okulun genel başarısını ve öğrenci çıktılarını da doğrudan etkilemektedir (Sheppard, Hurley & Dibbon, 2010). Öte yandan etkili bir iletişimin sağlanamadığı ve dil, fiziksel, kültürel, duygusal engellerin aşılamadığı okul ortamlarında bilgi akışının zorlaştığı aynı zamanda işleyişi aksatan çeşitli yanlış anlaşılmaların ortaya çıktığı görülmektedir (Fullan, 2010).

Okullarda iletişim kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. Okul müdürünün iletişim tarzı, okul içerisindeki iletişimin genel tonunu, yapısını ve örgütsel iklimi şekillendirmektedir (Bursalıoğlu, 2011; Alajmi, 2025). Yöneticilerin öğretmenleri dinlemesi, onlara değer vermesi ve açık, destekleyici bir iletişim dili kullanması, kurumsal iş birliğini ve örgütsel aidiyeti güçlendirmektedir (Başaran, 2004; Alajmi, 2025). Aynı zamanda öğretmenlerin okul içindeki diğer paydaşlarla özellikle de veliler ve öğrencilerle kurdukları iletişimin kalitesi, okulun vizyon ve misyonunun hayata geçirilmesinde kritik bir işlev görmektedir (Deal & Peterson, 1999). Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu empatik ve samimi iletişim, güven ortamı yaratarak akademik başarıyı desteklerken velilerle kurulan çözüm odaklı ve dürüst iletişim, okul-aile iş birliğini sağlamlaştırmaktadır (Demirtaş, 2010; Mutangira vd., 2026).

Alan yazın incelendiğinde, örgüt kültürü ve iletişim üzerine çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen iletişim kültürünün öğretmenlerin farklı paydaşlarla yürüttükleri etkileşim süreçleri üzerinden bütüncül ve nitel bir bakış açısıyla ele alın-

dığı araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Bogale & Debela, 2024). Eğitim yönetimi uygulamalarına katkı sağlaması hedeflenen bu çalışma, okullardaki iletişim kültürünü öğretmenlerin yönetici, veli ve öğrencilerle kurdukları iletişim deneyimleri ile algıları bağlamında derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, okul yöneticilerine iletişim temelli liderlik uygulamalarında rehberlik etmesi ve okullarda iş birliğine dayalı, pozitif bir iletişim ikliminin oluşturulmasına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

ALAN YAZIN

İletişim Kavramı

İletişimin nasıl tanımlanacağı sorusu gündeme getirildiğinde, ilk bakışta basit görünen ancak gerçekte oldukça karmaşık ve belirsiz bir kavramsal alanla karşı karşıya olunduğu anlaşılmaktadır. İletişim, günlük yaşamımızda çok sık anılan ve çok farklı anlamlarda kullanılan bir kavramdır. İletişim yüz yüze konuşmadır, televizyondur, bilgi yaymadır, edebi eleştiridir (Fiske, 2011; Gökçe, 2017). İletişim sözcüğü Latince kökenli communication sözcüğünün karşılığıdır. Batı dillerindeki communication sözcüğünün, Latincedeki communis sözcüğünden türemesi bu durumu ortaya koymaktadır. Benzeşenlerin oluşturduğu ortaklık ya da topluluk anlamına gelen bir sözcükten kaynaklanmaktadır (Fiske, 2011; Gönenç-Güler, 2013; Oskay, 2022).

Birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarındaki bu kavramdan hareketle iletişim sözcüğünün özünde, yalın bir ileti alışverişinden çok toplumsal nitelikli bir etkileşimi, değiş tokuşu ve paylaşımı içermektedir (Zıllıoğlu, 2020; Ben-Amer, 2025). İletişimin geçmişi insanlık tarihi ile başlar. İlkel insanın tüm gereksinmelerini karşılamakta kullanılan basit yöntemler, iletişim gereksinimi karşılamak, gidermek için de kullanılmıştır (Levinson & Holler, 2014; Aziz, 2023). İnsanlar arasındaki her türlü bilgi, duygu ve düşünce alışverişine iletişim adı verilmektedir. İletişimin olabilmesi, bir başka ifadeyle insan iletişiminin söz konusu olabilmesi için her şeyden önce birden çok kişinin olması şartı vardır (Işık, 2017; Ben-Amer, 2025).

İletişim Sürecinin Öğeleri

İletişim süreci kaynak, ileti, kodlama ve kod açma, kanal, alıcı, geribildirim ve gürültü olmak üzere yedi öğeden oluşmaktadır (İnceoğlu, 2011; Levinson & Hol-

ler, 2014). Her bir öğe, taşıdığı nitelikler doğrultusunda iletişim sürecinin sağlıklı işlemesi ve belirlenen amaçlara ulaşılması açısından önemli bir rol oynamaktadır.

İletişim sürecinde mesajı ileten kişi ya da birim, kaynak olarak adlandırılır. Süreci başlatan unsur olan kaynak, iletmek istediği mesajı hem kendisinin hem de alıcının anlayabileceği bir biçimde kodlayarak iletişimi başlatır. Bir kişiyi ya da kurumu çeşitli iletişim yollarıyla etkilemeye çalışan ve iletişimin başlangıcını oluşturan bu unsur, iletişimde kaynak olarak tanımlanır (Tuna, 2012; Kaur, 2024). İleti; bir şeyi aktarmayı, iletmeyi isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel, görsel-işitsel fizik bir üründür (Zıllıoğlu, 2020; Ben-Amer, 2025). İleti konuşmacı ile dinleyici ya da kaynak ile hedef arasındaki ilişkiyi sağlayan temel öğedir. Bu nedenle ileti, iletişim sürecinin düğümlendiği nokta ve merkez olmaktadır. İletisini kodlayarak bir kanal ile hedef kitleye gönderen kaynak, iletisini hedef kitlenin de kendi istediği gibi algılamasını beklemektedir. Bunu sağlamak için kaynağın iletisini dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı bir şekilde hazırlayıp sunması; uygun zaman ve uygun içerikle hedef kitleye ulaştırması gerekmektedir (Gökçe, 2017; Işık, 2017; Kaur, 2024).

İletişim, kodların kullanılmasını içerdiğinden anlamların paylaşılabilmesi için iletişim sürecinde mutlaka kodlama ve kod açma süreçlerinin yer alması gerekmektedir. Kodlama; iletişim sisteminin işleyişi, kaynağın zihninde oluşan düşünceleri, başkaları tarafından algılanabilir ve anlaşılabilir biçimde düzenlenmiş simge sistemlerine, yani kodlara dönüştürmesine dayanmaktadır. İletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan yöntem ve tekniklere ya da öz anlatımla mesajın gönderildiği ve alındığı ortama kanal adı verilebilir (Güven, 2016; Küçük, 2012; Kaur, 2024). Kanal, iletişim sürecinde kaynak ile hedef arasındaki bağlantıyı sağlayan temel unsurdur. İletişimin bir diğer aşaması geri besleme, yansıma veya feedback olarak da ifade edilebilen geri bildirimdir. İletişim sürecinde, kaynağın kodlayarak hedef kitleye ilettiği mesaja karşılık olarak, hedef kitleden gelen yanıt geri bildirim olarak adlandırılmaktadır. Başka bir ifadeyle geri bildirim; alıcı konumundaki hedef kitlenin, kaynağın ilettiği mesaja verdiği tepkidir (Işık, 2017; Kaur, 2024).

Kültür Kavramı

Kültür kelimesinin Latincedeki colere veya cultura fiillerinden geldiği ve ekip-biçmek bakmak veya yetiştirmek anlamını taşıdığı ileri sürülmüştür (Şimşek vd., 2011; Naik vd., 2023). Kültür kavramı sözlükte "*Toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratma-*

da, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2026). Koçel (2007) ise kültürü öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı olarak ifade etmektedir. Bu paylaşma ne kadar genişse, kültür o derece genel veya üst kültür olma özelliğine kavuşmaktadır. Bu açıdan bakınca, bir genel kültür içinde, değişik değer, inanç ve sembollerin paylaşıldığı alt kültürler oluşabilir.

Davranış bilimleri açısından kültür, bir nesilden diğerine aktarılan toplumdan bireye kazandırılan bir yaşam biçimi olmakla beraber, bireyin yine toplumdaki diğer bireyler tarafından yaratılmış olan maddi ve manevi öğeleri içeren çevresidir. Birey bu çevrenin bir önceki nesilden devraldığı öğelerini kısmen değiştirerek bir sonraki nesle bırakır (Spencer-Oatey, 2012). Kültüre insan açısından yaklaşan Goodenough'e (1964) göre ise kültür; kişinin algılamada, inanmada, değerlendirmede ve eyleme geçmede kullandığı bilgi sistemi veya standartlarını ifade etmektedir. Kültür; toplumun üyesi olarak insanın öğrendiği, edindiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, dört beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Spencer-Oatey, 2012). Kültür kavramının Yönetim Bilimleri açısından tanımı ise; kültürün, kişiden kişiye aktarılabilen bir yaşam biçimi olması ve insanın, insan tarafından tesis edilmiş ve yaratılmış olan çevresi şeklindedir (Hasanoğlu, 2004; Odor, 2018).

Kültür, insanın doğayı kullanma, denetleme, değiştirme gücüne ve doğal çevresine egemenliğini artırır. Kültür, ulusun üyelerini bütünleştirir; kişinin değil ulusun malıdır, özel değil geneldir; kuşaktan kuşağa öğrenilerek aktarılan ortak yaşam biçimidir (Başaran, 2008; Naik vd., 2023). Nasıl ki insanlar biyolojik varlıklarını üreme yoluyla sürdürürler, kültür üzerinden de toplumlar varlıklarını sürdürürler. Kültür insanların yetişmesinde önemli bir yere sahip olduğu için insan, örgüt ve toplumların yönetiminde, içinde yaşadıkları kültürün iyi bilinmesi gereklidir. Çünkü genelde insanlar içinde yaşadıkları toplumdan bağımsız davranamazlar (Çelik, 2012; Sheppard, Hurley & Dibbon, 2010). Bu doğrultuda insan gelişiminde ilk sırada yer alan unsurlardan kültürü anlamadan insanı anlamak zor olabilir.

Okullarda İletişim Kültürü

Okul, uygulamaları ve değerleri benimsemiş toplumsal sistemlerden birini oluşturmaktadır. Banks'a (2010) göre var olan ve etkileşim içerisinde bulunan unsurların çeşitliliği, okulun kimliğini yansıtan bir okul kültürünü meydana

getirmektedir. Okul kültürü; felsefe, ideoloji, inançlar, duygular, varsayımlar, beklentiler, davranışlar ve okulun nasıl işlediğini belirleyen ortak değerlerden oluşmaktadır. Okul kültürü aynı zamanda okul ikliminin bir parçası olarak da değerlendirilebilmektedir (Van Houtte, 2005).

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıf içerisindeki öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin karar verme sürecini ifade etmekte; aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşlarını, öğrencilerini ve okul topluluğunu öğrenme kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla etkilemesini kapsamaktadır (Harris, 2009). Öğretmen liderliği, çalışma ortamında öğrenilen kişisel beceriler aracılığıyla da gelişebilmektedir. Bu doğrultuda yeni öğretmenlerin büyük bölümü öğretmenlik eğitimlerini yalnızca sınıf içerisinde kazandıkları bilgi ve mesleki becerilerle tamamlamaktadır. Ancak öğretmen liderliği becerileri yeni öğretmenler tarafından yeterince vurgulanmamakta ve kazanılmamaktadır. Bu nedenle göreve başladıktan sonra yeni öğretmenler arasındaki liderlik özellikleri okul kültürü tarafından şekillendirilmektedir.

Eğitim sistemindeki hızlı reform ve değişimler, okulların eğitim politikalarını uygulama konusunda baskı altında kalmasına neden olmaktadır. Bu durum dolaylı biçimde okul kültürünün de eğitim sistemindeki değişimlerle birlikte dönüşmesine yol açmaktadır. Bunun yanında eğitim dünyasındaki mevcut düşünceler, stratejiler, inançlar ve felsefeler de sistemde yapılan değişikliklere bağlı olarak değişmektedir. Bazı araştırmalar okul kültürünün öğretmen liderliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sawchuck'a (2011) göre olumlu ve güçlü bir okul kültürü, öğretmenler arasındaki liderlik özelliklerini geliştirme kapasitesine sahiptir. Sheppard, Hurley ve Dibbon (2010) ise öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyen okul kültürü aracılığıyla moral ve motivasyonlarını artırma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Mevcut kültür gerçekleştirilecek reformlarla uyumlu olmadığında herhangi bir reformun yapılması imkânsız ya da zor hâle gelmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin, destek personelinin ve okul yönetiminin inançları, değerleri, tutumları ve varsayımlarının gerçekleştirilecek reformlarla uyumlu olması gerekmektedir. Dolayısıyla okul topluluğunun kültürü reformlara karşı olumlu olduğunda, hedefler de olumlu sonuçlar vermektedir. Başka bir ifadeyle okul kültürü kendi topluluğu tarafından şekillendirilmekte ve öğretmen liderliği okul başarısının belirlenmesinde güçlü bir etkiye sahip olmaktadır (Roby, 2011).

Okul kültürü; bilgi, inançlar, sanat, ahlak, yasalar, normlar, gelenekler ve diğer beceriler gibi unsurları içermektedir (John, 2010). Bu unsurlar genellikle miras alınabilmekte ya da sonradan kazanılarak toplum içerisinde uygulana-

bilmektedir. Dolayısıyla kültür, içerisinde gerçekleşen olayları ve davranışları açıklamada da önemli görülmektedir. Temel olarak okul, toplum yaşamının bir parçasıdır çünkü her yerleşim alanında okul yapıları bulunmaktadır. Bu yerleşim alanlarındaki okullar, kendi okul kültürlerini oluşturmadan önce yerel kültüre uyum sağlamak durumundadır (Deal & Peterson, 1999). Bu nedenle okullar, toplumu şekillendirmede önemli rol oynayan sosyal kurumlardan biri olarak varlık göstermektedir. Ayrıca toplumun düşünce yapısını, algılarını ve bakış açılarını değiştirmede önemli bir rol üstlenmekte ve ülkenin kültürü ile gelişiminin şekillenmesine katkı sağlamaktadır.

Bir sosyal sistem olarak okul içerisinde ortak olan temel unsur okul kültürüdür. Genel olarak okullar, yöneticiler, öğretmenler, personel, veliler, öğrenciler ve yerel toplum arasındaki etkileşimler yoluyla oluşan kendilerine özgü bir kültüre sahiptir. Okul topluluğunun her bir üyesi, doğrudan ya da dolaylı biçimde okul kültürünün oluşumuna katkı sağlamaktadır ancak bu kültür kısa sürede oluşmamaktadır. Okul topluluğu tarafından benimsenen ve yaşatılan bir kültürün yerleşmesi ve gelişmesi uzun zaman almaktadır (McLeod, 2012). Burnham'a (2007) göre okul kültürü okulun kişiliğini ifade etmektedir. Nitelikli bir okul kültürü, okul topluluğu arasındaki etkileşim düzeyini, yönetim ve liderliği, okulun temelini oluşturan ilke ve kuralları, okulun karakterini ve öğrenci çıktılarının niteliğini ortaya koyabilmektedir. Deal ve Peterson'a (1999) göre okul kültürü, kendine özgü özellikleri ve kültürü bulunan sosyal bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu sistem; yönetim hiyerarşisi, sosyal yapılar, değerler ve inançlar, logo, okul marşları, gelenekler, amaçlar ve hedeflerden oluşmaktadır. Bunun yanında okul kültürü, okul topluluğunun karakterini ya da davranışlarını ifade etmekte ve eğitim faaliyetlerinin okul içerisinde nasıl yürütüldüğünü etkilemektedir.

Okul kültürü; toplum tarafından kabul edilen ve okul içerisinde kullanılan normları, kuralları, ilkeleri, düşünceleri ve diğer çeşitli unsurları kapsamaktadır. Bu tanım Schein'in (1985) Örgüt Kuramı ile uyumludur. Schein'e (1985) göre okul kültürü üç aşamaya ayrılmaktadır ve her aşama kendine özgü özellikler taşımaktadır. İlk aşama en derin düzeyi ifade etmekte ve okul topluluğu tarafından paylaşılan temel varsayımlardan oluşmaktadır. Bu varsayımlar okul kültürünün temelini oluşturmaktadır. Temel varsayımlar, doğru kabul edilen ve sorgulanmadan benimsenen inançları ifade etmektedir. Bu nedenle okul topluluğu, öğrenciler ve veliler gibi diğer bireyler tarafından sorgulanıncaya kadar, okulda alınan kararların ve gerçekleştirilen uygulamaların altında yatan varsayımların çoğu zaman farkına varmamaktadır.

İkinci aşama değerler ve normlardan oluşmaktadır. Değer, öğretmenin iyi,

doğru ve tercih edilir olarak kabul ettiği unsurları ifade etmektedir. Değer aynı zamanda neyin olumlu kabul edildiğini belirleyen bir ölçüt niteliği taşımaktadır (Schein, 1985). Örneğin öğretmenler, saygı göstermek ya da iş birliğini geliştirmek gibi okulun gelişimi açısından önemli görülen unsurları uygulamaya çalışmaktadır. Öğretmenler uyguladıkları davranışların altında yatan değerlerin her zaman farkında olmasalar da örgütün üyeleri olarak bu temel değerleri davranışlarıyla gösterebilmektedirler. Saygı ve iş birliği değerleri çoğu zaman norm ve davranış olarak değerlendirilmektedir (Rossman vd., 1988). Maslowski'ye (2001) göre normlar ve davranışlar genellikle örgütün yasa ya da politikalarında yazılı olmamakta ancak örgüt üyelerinin birbirlerine saygı göstermesi ve iş birliği yapması beklenmektedir.

Schein'in (1985) Örgüt Kuramı'nın üçüncü aşaması ise artefaktlar ve uygulamalardır. Bu aşama, ilk iki aşamanın somut biçimde görülebilen birleşimini oluşturmaktadır. Deal'e (1985) göre mitler ya da artefaktlar, okul tarihinde gerçekleşmiş önemli olaylar olarak hatırlanmaktadır. Örneğin okul performansının yılın en iyi başarısı olarak ödüllendirilmesi gibi durumlar okul açısından son derece önemli kabul edilmektedir. Bunun yanında örgüt içerisindeki uygulamalar ve prosedürler de örgüt üyelerinde bulunan temel varsayımlardan oluşmakta ve tüm üyeler tarafından olumlu değerler olarak benimsenebilmektedir. Bu uygulamalar çoğu zaman resmî biçimde yazılmamakta ve okulun yasa ya da politikaları olarak yayımlanmamaktadır. Okul içerisindeki sosyal etkileşimler ve davranışların pekiştirilmesi yoluyla doğal biçimde oluşmaktadır.

Olumlu bir okul kültürü, okul başarısı üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır. Buna karşılık olumsuz bir okul kültürü, okul başarısı üzerinde olumsuz bir imaj yaratmaktadır. Barth (2002) ve DuFour'a (2002) göre olumlu bir kültür oluşturmanın ilk adımı, mevcut kültürün değerlendirilmesi ve ölçülmesidir çünkü okul yöneticilerinin herhangi bir değişim gerçekleştirmeden önce kültürün varlığını fark etmeleri gerekmektedir. Bunun yanında okul örgütünün başarısı, okul liderliği ve öğretmen bağlılığı ile de yakından ilişkilidir. Güçlü bir okul liderliği ve öğretmenlerin örgüte bağlılığı olmadan belirlenen hedeflere ulaşmak oldukça zor görülmektedir (DuFour, 2002).

Eğitim Örgütlerinde İletişim Kültürü

İletişim, okul sistemi açısından önemli bir unsur oluşturmaktadır çünkü okul, eğitim topluluğu üyelerinin büyük bölümünün geçici olduğu bir örgüttür. Ortaöğretimde son sınıf öğrencileri okuldan ayrılırken yeni öğrenciler

dokuzuncu sınıfa başlayarak okula katılmaktadır. Aynı durum, gerekli ders saatlerini tamamlamak amacıyla birden fazla okulda görev yapan öğretmenler için de geçerlidir. Abric'e (2002) göre bir örgütün ya da kurumun mikro kültürü, tamamen kendine özgü olabilecek iletişim biçimlerini ve etkileşim sistemlerini belirlemektedir. Bu durumda her eğitim örgütü, kısmen kendine özgü iletişim becerileri ve alışkanlıklarıyla karakterize edilmektedir. Bunun yanında ders programlarında boş zamanı bulunan öğretmenlerin çoğunun okulda bulunmadığı da görülmektedir.

Aynı topluluğa ait olma duygusunun geliştirilmesinin çoğu zaman güçlüklerle karşılaştığı kabul edilmelidir. Son yıllarda eğitim topluluğu kavramı okul aktörlerini tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmış, aynı zamanda bu aktörlerin ortak mesleki ilgilere nasıl sahip olabilecekleri konusu da önem kazanmıştır. Planlanan toplantılarda bazı bireylerin bulunmaması ve toplantılardan kaçınılması, okul örgütünün farklı kültürlerin birleşiminden oluşmasına neden olmakta ve okulun nadiren gerçek bir topluluk hâline gelmesini sağlamaktadır (Abric, 2002).

İç iletişim, aidiyet duygusunun oluşturulması ya da güçlendirilmesi ve örgütsel performansın güvence altına alınması amacıyla mesleki birlikteliğin bir aracı hâline gelebilmektedir. Ayrıca farklı aktörlerin çıkarlarını uzlaştırabilen, yeni çalışanların örgüte bağlılığını nesnel biçimde artırabilen ve kişisel öznellik ile direnci azaltabilen bir araç olarak da değerlendirilmektedir. Maxwell'e (2010) göre, iç iletişim ile motivasyon arasındaki ilişkinin çalışan bağlılığıyla doğru orantılı olduğunu belirtmekte ve motive çalışanların motive olmayan çalışanlara göre bir kurumdan ayrılma olasılığının %87 daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

İletişim stratejileri ile iletişim ihtiyacı arasındaki ilişkinin düzeyi ve okullardaki iletişim boşluğunun nedenleri analiz edilmelidir. Bu iletişim stratejisine yönelik kolektif bir bağlılıktan söz edilip edilemeyeceği sorgulanmalıdır. Bu sorulara olası yanıtlar sunabilmek amacıyla iç iletişimin ilişkisel boyutunu destekleyen faktörlerin; iletişim alanları, çalışan davranışları, çalışanların temsilleri, etkileşim süreçleri ve iletişim içeriğinin analiz edilmesi gerekmektedir (Erbay vd., 2024). Ayrıca öğrenme ortamında etkili ve güvene dayalı bir iletişimin kurulması; okulun temel paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin zihinsel süreçlerini aktif kılmalarının yanı sıra duygu, düşünce ve çekincelerini rahatça paylaşabilecekleri olumlu bir etkileşim iklimi oluşturmaktadır (Kodallı, 2022).

Etkili İletişim Kültürünün Özellikleri

Etkili iletişim kültürünün özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Açıklık ve saygı; günümüzün birbirine bağlı dünyasında etkili iletişim, açık fikirlilik ve saygı gerektirmektedir. Açık fikirlilik, bireylerin başkalarının bakış açılarını anlayabilmek amacıyla dinlemelerini ve soru sormalarını içermekte, böylece daha geniş bir fikir alışverişini desteklemektedir. Kouzes vd. (2012) daha adil bir iletişim sürecinin oluşabilmesi için tüm tarafların bakış açılarının dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Saygı ise bireylerin geçmişleri, kültürleri ya da inançları ne olursa olsun diğer bireylere nezaketle yaklaşmalarını ifade etmektedir. Saygı, bireyin kullandığı söz ve davranışlarda dikkatli olmasını ve diğer bireylerin bakış açılarını anlamasını kapsamaktadır. Saygılı iletişim güven ortamı oluşturmaktadır ve güven başarılı iletişimin temel unsurlarından biri olarak görülmektedir (Bass & Steidlmeier, 1999). İletişime merak, anlayış ve çeşitliliğe değer verme yaklaşımıyla yaklaşılması, karşılıklı anlayış ve saygıya dayalı bir ortamın oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle açık fikirlilik ve saygı, günümüzün bağlantılı dünyasında başarılı iletişim için temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Aktif dinleme; sözel ve sözel olmayan ipuçlarına odaklanarak diğer bireyleri anlamaya yardımcı olan önemli bir beceridir. Bu beceri; mesleki, kişisel ve eğitim ortamları dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda gerekli görülmektedir. Aktif dinleme, konuşmacının kelimelerine, ses tonuna ve beden diline dikkat etmeyi ve herhangi bir rahatsızlık durumunu fark etmeyi içermektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Açık uçlu sorular sormak ve açıklayıcı geri bildirimlerde bulunmak da yararlı görülmektedir. Dinleyicinin dikkatini sürdürmesi, dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınması ve varsayımlarda bulunmaması ya da aceleci sonuçlara varmaması gerekmektedir. Aktif dinleme; uygulama, sabır ve hem sözel hem de sözel olmayan ipuçlarının farkında olmayı gerektirmektedir. Grant vd. (2010) düzenli uygulama sayesinde bireylerin daha etkili bir dinleyici hâline gelebileceğini ve daha güçlü ilişkiler kurabileceğini belirtmektedir. Bu beceri, farklı mesleki, kişisel ve eğitim ortamlarında önemli kabul edilmektedir. Empati ve bakış açısı geliştirme; farklı kültürlerden bireyleri anlamak ve onlarla etkileşim kurmak açısından önemli beceriler arasında yer almaktadır. Empati, başkalarının duygularını paylaşmayı ve onların bakış açılarını anlamayı ifade ederken; bakış açısı geliştirme, bir durumu diğer bireyin perspektifinden değerlendirmeyi içermektedir. Bu beceriler, farklı geçmişlere sahip bireylerle anlamlı ilişkiler kurulabilmesi açısından önemli görülmektedir (Banks, 2010).

Farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurarken saygılı bir dil kullanılması ve onların kültürel değerlerinin, inançlarının ve geleneklerinin anlaşılması gerekmektedir. Ayrıca bireylerin duygularını ifade etme biçimlerindeki ve düşüncelerindeki farklılıkların fark edilmesi de anlayışın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin uyuma ve toplumsal dengeye önem veren bir kültürden gelen bireyler, görüşlerini açık biçimde ifade etme ya da diğer bireylere karşı çıkma konusunda rahat hissetmeyebilmektedir. Bu farklılıkların anlaşılması daha anlamlı iletişim süreçlerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Lewis & Wahlstrom, 2011). Bu nedenle empati ve bakış açısı geliştirme, farklı geçmişlere sahip bireylerle ilişki kurmada önemli araçlar arasında yer almaktadır.

Esneklik ve uyum; etkili iletişim hem mesleki hem de kişisel ilişkiler açısından önemli görülmektedir. Etkili iletişim, duruma karşı esnek ve uyum sağlayabilir olmayı ve iletişim biçimlerini ile beklentilerini buna göre düzenlemeyi içermektedir. Bireyler farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurduklarında kültürel farklılıkların farkında olmalı ve iletişim tarzlarını buna uygun biçimde düzenlemelidir (Schleicher, 2012). Bu durum daha yavaş konuşmayı, daha basit kelimeler kullanmayı ve olası dil ya da kültür engellerini dikkate almayı içerebilmektedir. Benzer biçimde farklı kuşaklardan bireylerle iletişim kurarken iletişim kuran kişinin modern teknolojileri ya da farklı bir dili kullanarak aradaki boşluğu azaltması gerekebilmektedir. Ayrıca farklı kuşakların beklentilerinin de dikkate alınması önem taşımaktadır. Örneğin bazı kuşaklar daha hızlı geri dönüşler beklerken bazıları daha geleneksel iletişim biçimlerini tercih edebilmektedir. Fullan'a (2010) göre iletişimde esnek ve uyum sağlayabilir olmak, başarılı ilişkilerin kurulmasında temel unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Eleştirel düşünme; günümüz dünyasında eleştirel düşünme, bilinçli kararlar verebilmek açısından önemli görülmektedir. Eleştirel düşünme; varsayımları sorgulamayı ve kalıp yargılardan kaçınmayı içermekte, böylece durumların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre ilk adım varsayımları sorgulamaktır çünkü varsayımlar yanlış sonuçlara ulaşılmasına neden olabilmektedir. İkinci adım ise kalıp yargılardan kaçınmaktır çünkü kalıp yargılar zarar verici olabilmekte ve yanlış sonuçlara yol açabilmektedir. Her bireyin ayrı bir birey olarak değerlendirilmesi ve bireysel özellikleri doğrultusunda anlaşılması gerekmektedir. Jurasaite-Harbison ve Rex'e (2010) göre eleştirel düşünme sürekli devam eden bir süreçtir ve bilinçli kararlar verebilmek için varsayımların sürekli sorgulanması ile kalıp yargılardan kaçınılması gerekmektedir. Eleştirel düşünme sürecine katılmak, bireylerin dünyayı daha iyi anlamalarına ve daha doğru seçimler yapmalarına katkı sağlamaktadır. Etkili iletişim becerisi; her alanda başarı için önemli görülmekte ve dinlemeyi,

anlamayı ile kültürel bağlamı dikkate almayı gerektirmektedir. Açık, kısa ve kültürel açıdan uygun iletişim başarı için temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Açık iletişim; basit ve doğrudan bir dil kullanmayı, belirsizlikten kaçınmayı ve bilgileri mantıklı ile düzenli biçimde sunmayı içermektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Kısa ve öz iletişim ise daha az kelime kullanmayı ve düzenli olmayı kapsamaktadır. Kültürel açıdan uygun iletişim, bağlamın dikkate alınmasını ve saldırgan ya da aşağılayıcı dil kullanımından kaçınılmasını gerektirmektedir. Ayrıca beden dili ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan ipuçlarının farkında olunması da duyguların ve mesajların aktarılmasında önemli görülmektedir. Kouzes vd. (2012) bu ipuçlarının, karşı tarafın duyguları ve niyetleri hakkında değerli bilgiler sağladığını ve daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu tekniklerin kullanılmasıyla bireyler daha etkili iletişim kurabilmekte ve farklı alanlarda daha başarılı sonuçlar elde edebilmektedirler.

Okullarda İletişim Sorunları

Etkili iletişim, başarılı bir okul ortamının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iyi iletişim; olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmekte ve akademik sonuçların gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Allen vd. (2015) okul içerisindeki etkili iletişimin okul iklimini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ancak okullarda etkili iletişimin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller bilgi akışını zorlaştırabilmekte ve yanlış anlamalara yol açabilmektedir. Bu bağlamda okullarda iletişimin önünde yer alan yaygın engellerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Dil engelleri, etkili iletişimin önündeki en önemli engellerden biri olarak görülmektedir. Öğrenciler ve veliler farklı diller konuştuğunda birbirlerini anlamaları zorlaşabilmektedir. Bu engelin aşılabilmesi için okullar yüz yüze ya da okul iletişim uygulamaları aracılığıyla çeviri ve tercüme hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Öğretmenler ayrıca iletişimi kolaylaştırmak amacıyla resimler, diyagramlar ve videolar gibi görsel araçları kullanabilmektedir. Ancak etkili iletişim yalnızca kelimelerden oluşmamaktadır (Banks, 2010).

Beden dili gibi sözel olmayan ipuçlarına dikkat edilmesi de önemli görülmektedir. Demirtaş'a (2010) göre olumlu iletişim yollarının geliştirilmesi sayesinde hem öğrenciler hem de öğretmenler birbirlerini daha iyi anlayabilmekte ve akademik başarıyı sağlamak amacıyla birlikte çalışabilmektedir. Günümüzün

dijital çağında teknoloji iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak eski teknolojik ekipmanlar, zayıf internet bağlantısı ve teknik beceri eksikliği gibi teknolojik engeller, okullarda etkili iletişimi zorlaştırabilmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenciler, veliler ve çalışma arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir (Schleicher, 2012).

Okullar bu engelleri belirleyerek onları aşmaya yönelik çeşitli adımlar atabilmektedir. Bu adımlar arasında öğretmenlere, öğrencilere ve velilere teknoloji kullanımı konusunda eğitim verilmesi ile güvenilir teknolojik altyapıya yatırım yapılması yer almaktadır. Fullan'a (2010) göre iletişimin geliştirilmesi ve okul iletişim uygulamalarının etkili biçimde kullanılması, eğitim sürecinin daha iş birlikçi hâle gelmesine katkı sağlamakta ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Gürültülü sınıflar, yetersiz aydınlatma ve kalabalık ortamlar gibi fiziksel engeller de okullarda etkili iletişimi zorlaştırabilmektedir. Adeogun ve Olisaemeka'ya (2011) göre öğrenciler ve öğretmenler, gürültülü sınıflarda ya da yeterince aydınlatılmamış ortamlarda birbirlerini duymakta, anlamakta ve dikkatlerini sürdürmekte güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle okulların, etkili iletişimi destekleyen rahat ve uygun öğrenme ortamları sağlamaları gerekmektedir.

Kültürel farklılıklar da okullarda iletişim engelleri oluşturabilmektedir. Farklı kültürler farklı iletişim biçimlerine, geleneklere ve beklentilere sahiptir. Banks'a (2010) göre bu farklılıklar yanlış anlamalara, yanlış yorumlamalara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle okulların iletişimde kültürel engellerin oluşmasını önlemek amacıyla personellerini kültürel duyarlılık ve çeşitlilik konularında bilinçlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ayrıca öğrencilerin kültürel geçmişleri ve yetişme biçimleri hakkında bilgi sahibi olmaları önemli görülmektedir. Lewis ve Wahlstrom'a (2011) göre bu farkındalık, öğretmenlerin veliler, aile üyeleri ve toplum bireyleriyle daha güçlü iletişim ilişkileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Duygusal engeller, okullarda etkili iletişimi zorlaştırabilmektedir. Kaygı yaşayan öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurmakta güçlük yaşayabilmekte, stres altındaki öğretmenler ise öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanabilmektedir. Bu engellerin aşılabilmesi için okulların aktif dinlemeyi desteklemesi ve açık iletişimi teşvik eden olumlu bir ortam oluşturması gerekmektedir.

Psikolojik danışmanlık hizmetleri ile ruh sağlığını ve iyi oluşu destekleyen sınıf etkinlikleri, herkes için güvenli ve kapsayıcı bir ortam oluşturabilmektedir. Allen vd. (2015) duygusal engellerin azaltılmasının öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini, bunun da akademik başarıyı ve okul deneyimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Sonuç olarak

etkili iletişim; olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, akademik başarının artırılması ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması açısından okullarda önemli görülmektedir. Ancak iletişim sürecinin önünde çeşitli engeller bulunabilmekte, bu durum bilgi akışını zorlaştırarak yanlış anlamalara neden olabilmektedir. Okullar, okul iletişim uygulamalarından yararlanarak etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesini destekleyebilmekte ve bu engellerin bir kısmını aşabilmektedir (Fullan, 2010).

Okul Yöneticilerinin Rolü

Yönetim, örgütsel amaçlara ulaşabilmek amacıyla insan, finansal ve maddi kaynakların iş birliği, katılımı, etkileşimi ve dâhil edilmesini sağlamaya yönelik toplumsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yönetim, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için uygun insan ve maddi kaynakların sağlanması ve etkili biçimde kullanılması sürecinin tamamını kapsamaktadır. Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre herhangi bir sistemin başarısı; doğru planlama, etkili yönetim ve yeterli finansman üzerine kurulmaktadır.

Yönetim belirli bir örgütün amaçlarına ulaşabilmek amacıyla kaynakların, durumların ve fırsatların dikkatli ve sistemli biçimde düzenlenmesi ve kullanılması olarak açıklanmaktadır (Nwankwo, 1987). Bu bağlamda yönetim; yönetsel görevlerin yerine getirilmesi, amaçların gerçekleştirilmesi için politika ve kararların uygulanması ve örgütün günlük işleyişinin kontrol edilmesi olarak da açıklanmaktadır. Bu tanımlar, yönetimin ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için bir araya gelen bireylerden oluşan bir grubun düzenlenmesi süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Dünya çapındaki mevcut okul sistemleri, hesap verebilirlik çerçeveleri içerisinde okul liderlerini güçlendiren öğrenci başarılarına odaklanmaktadır. Bu durum, okulları ve liderlerini daha etkili hâle gelmeleri konusunda artan bir baskı altında bırakmaktadır çünkü öğrencilerin başarısının belirlenmesinde ve okulun sonraki yaşamda fark yarattığına ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Eğitim sürecini yöneten okulların ve eğitimcilerin daha etkin hâle getirilmesine yönelik çaba değerli bir hedef oluşturmaktadır. Hoy ve Miskel'e (2012) göre eğitim liderliği alanındaki araştırmacılar uzun yıllardır eğitim liderliği ile okul etkililiği arasındaki bağlantıları belirlemeye çalışmaktadır. Bu olgu temel olarak eğitim liderlerinin, özellikle okul müdürlerinin, okul etkililiğini artırdığı algısından kaynaklanmaktadır. Son yirmi yıl içerisinde eğitim liderliğine ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisine büyük ölçüde dikkat gösterilmiştir. Son

zamanlarda, 21. yüzyılın başında, okul hesap verebilirliği ve girişimleri eğitim uygulamalarında geçmişe göre daha belirgin biçimde ön plana çıkmıştır. Artık okullar, tüm öğrencilerin başarısını sağlamak için her türlü çabanın gösterildiği ölçüde gelişmeye her zamankinden daha fazla zorlanmaktadır (McLeod, 2012).

Çağdaş dünyada öğrenci başarılarının iyileştirilmesi, okul reformlarının ve yeniden yapılandırma çabalarının en önemli hedefi olarak kabul edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda reformların temel odak noktası büyük ölçüde aynı kalırken, birçok farklı reform uygulaması yürütülmektedir. Bunlar öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye ve başarılarını artırmaya odaklanmaktadır. Öğrenci başarısı iki açıdan değerlendirilebilmektedir: Birinci bakış açısı başarıyı kayıt yaptıran veya bir dersi geçen öğrencilerin sayısı açısından ele almakta; ikinci bakış açısı ise öğrenci başarısını dersin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadıkları bakımından incelemektedir (Hoy & Miskel, 2012). Genel öğrenci performansını değerlendirmek amacıyla bir sınıfın dönem sonu ortalama notu kaydedilse de hangi ünitelerin ve/veya derslerin en iyi olduğunu belirlemek için bireysel hedeflerde uzmanlaşan ya da bu hedeflere ulaşan öğrencilerin yüzdesi de kaydedilmektedir. Bireysel hedeflere ilişkin yüzdeler, öğrencilerin ek yardıma ihtiyaç duyabilecekleri ve değişiklik ya da ek öğretim gerektirebilecek ders alanları hakkında bilgi sağlayabilmektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Eğitim liderleri için en etkili çağrılardan biri, bölgenin standartlarına uygun bir vizyon geliştirmektir. Okul lideri, örgütün kültüründen bir öğrenme vizyonu geliştirmekte ve okul topluluğu için bir misyon oluşturmaktadır. Vizyon hem misyon hem de kültür üzerindeki temel ve büyük etkidir. Vizyon, öngörü ve ileriyi görme olarak tanımlanabilmektedir. Bu, okul müdürünün gelecekte okulun bulunmasını istediği yere ilişkin hayalidir. Ortak vizyon ise müdürün istediğinin ötesine geçmektedir; artık bu durum personelin, öğrencilerin, velilerin ve toplum liderlerinin istediği şey hâline gelmektedir. Her vizyonu bir misyon takip etmelidir (McLeod, 2012).

Bir okuldaki kültür, okulun vizyonunu ve misyonunu yansıtmaktadır. Ekşi (2006) ile birlikte Deal ve Peterson (1999), kültürü "zaman içerisinde inançları ve davranışları şekillendiren istikrarlı ve temel sosyal anlamlardan oluşan bir yapı" olarak tanımlamaktadır. Vizyon bir hayaldir; misyon ise bu hayale nasıl ulaşılacağını ifade etmektedir ve kültür, misyon gerçekleştirilirken vizyonun uygulanmasından etkilenmektedir. Kültür; değerleri, inançları, gelenekleri, hedef belirleme araçlarını ve bireylere değer verilme ya da değersizleştirilme biçimlerini içermektedir. Smith ve Andrews (1989), "vizyon iletişiminin müdürlerin etkili liderlik uygulamalarının, okul öncelikleri konusunda hiçbir şüphe bırakmamanın belki de en önemli yolu" olduğunu açıklamaktadır. Bu durum,

hayalin olumlu ve yararlı biçimde yayılmasını sağlamaktadır. Müdürler için belki de bundan daha önemli olan bir unsur bulunmamaktadır çünkü okulun vizyonunu ya da misyonunu öğretmenler ve çalışanlarla birlikte şekillendirme ve yeniden oluşturma süreci yaratılmaktadır.

Geleneksel olarak okullar, yetişkinlerin yönetim ve öğretmen yetkilendirmesinden farklı olarak liderlik için gerekli olan meslektaş ilişkilerini kolaylıkla paylaşabildikleri yerler olmamıştır. Bursalıoğlu'na (2011) göre etkili bir okul müdürü, "meslektaş dayanışmasını ve paylaşılan liderliği teşvik etmeye güçlü ilgi göstermekte, okul kültürünün normlarını geleneksel yapıdan daha iş birlikçi çalışma biçimlerine dönüştürmeye yönelmektedir". Okul müdürünün vizyonu okulun misyonunu etkilemektedir. Papalewis ve Fortune (2002), misyon ifadesini yansıtan hedeflerin her sınıfta sergilendiği başarılı okul örneklerinden söz etmektedir. Bu okullarda herkes okulun yönünü bilmekte ve koridorlar ile sınıflarda yayımlanan hedefler onların bilgi ve bağlılıklarını yansıtmaktadır.

Başarılı okullarda herkesin öğretme ve öğrenmeye odaklandığını gösteren bir kültür bulunmaktadır. Connell (1999), bu okulları herkesin okul çalışmalarına katıldığı yerler olarak tanımlamıştır. Connell'in (1999) yüksek performanslı ve yüksek yoksulluk düzeyine sahip okullara ilişkin araştırması sırasında, okul katılımına odaklanan bir personelin okul başarısının önemli bir yönü olduğu belirlenmiştir.

Okullaşmanın bir dönüm noktasına ulaştığı ve yaratıcı kültürlerin geliştirilmesi ihtiyacının yakın olduğu açıktır (Hughes, 2004). Müdür, bu sürecin enerji vericisi ve kolaylaştırıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Amaca yönelik yönlendirme, liderin örgütün tüm üyelerinin yaratıcı katkılarına ilham verebilme yeteneğine bağlıdır. Okul yönetimi alanı da yönetim biliminde öne çıkan bu unsurlar açısından değerlendirilmelidir. Çünkü siyasi anlamda yönetimin doğasında bulunması gereken demokratik işlevlerin benzer biçimde okul yönetiminde de yer alması zorunludur. Öğretmenler ve yöneticiler demokrasinin anlamını anladıklarını düşünebilmekte ve çoğu zaman ilke ile ideallerinin büyük kısmına sözde bağlılık gösterebilmektedir ancak öğrenciler, meslektaşlar ve toplumdaki yetişkinlerle olan günlük ilişkilerinde bunu uygulamakta başarısız olabilmektedirler (Long, 2018).

Sınıflar, bireysel okul ve genel eğitim sistemi arasında temel aracı olarak etkili okul liderliği, eğitimin verimliliğini ve eşitliğini geliştirmek açısından önemli görülmektedir. Her okulda liderlik, öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği koşulları ve iklimi şekillendirerek öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilmektedir. Okul sınırlarının ötesinde ise okul liderleri, okulları değişen dış çevre-

ye bağlayabilmekte ve uyarlayabilmektedir. Ayrıca okul sistemleri düzeyinde okul liderliği, okul içindeki gelişim süreçleri ile dışarıdan başlatılan reformlar arasında köprü oluşturmaktadır. Ancak okul liderliği durağan eğitim ortamlarında faaliyet göstermemektedir. Ülkeler eğitim sistemlerini çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uyarlamaya çalışırken, okullar ve okul liderlerinden beklentiler büyük ölçüde değişmiştir (Hoy & Miskel, 2012).

Birçok ülke standartları ve hesap verebilirlik gerekliliklerini merkezîleştirirken ve okullardan öğretme ile öğrenmeye ilişkin araştırma temelli yeni yaklaşımları benimsemelerini talep ederken, karar alma süreçlerinde okulları daha özerk hâle getirmiştir. Bu değişimlere paralel olarak okul liderinin rol ve sorumlulukları genişlemiş ve yoğunlaşmıştır. Okulların artan özerkliği ve hesap verebilirliği dikkate alındığında, okul düzeyindeki liderlik her zamankinden daha önemli hâle gelmiştir (Hoy & Miskel, 2012). Okul yönetimindeki temel aktör kuşkusuz müdürdür. Bir müdürün rolü son derece değişken olduğundan ve çeşitli kaygılar ile değerler tarafından şekillendirildiğinden, bu role ilişkin kavramsallaştırmalar sorunlu hâle gelmektedir. Akbaşlı ve Diş'e (2019) göre bir müdürün, müdürlük görevine ve okulun neyi temsil ettiğine ilişkin inançlarına dair göstergeler okul içerisinde görünür olması gerekmektedir. İyi liderliğin ölçütü, bir sistem içerisinde değişimin gerçekleştirilebilmesidir. Değişim zor olabilmektedir; ancak geleceğin peşinden gidebilmek için geçmişin geride bırakılması gerekmektedir. Okul müdürlerinin değişim süreci boyunca okullarına nasıl liderlik ettiğinin ve bunun öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ile öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi, gelecekteki eğitim araştırmaları açısından kritik önem taşımaktadır.

Geleneksel olarak müdür, Whyte'a (1972) göre otobüslerin, kazanların ve kitapların gözetmeni olan orta düzey yöneticiye benzemekteydi. Günümüzde ise hızla değişen standart temelli reform ve hesap verebilirlik çağında, Collins (2001) önerilen modele daha yakın bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu değişim, halk eğitiminin müdürlerden beklentilerinde dramatik değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Müdürler artık yalnızca bölge kurallarına uyan, yönetmelikleri uygulayan ve hatalardan kaçınan bina yöneticileri olarak işlev görememektedir. Bunun yerine etkili eğitim sağlayabilecek bir ekip geliştiren öğrenme liderleri olmaları gerekmektedir. Hoy ve Miskel'e (2012) göre bunun beş temel sorumluluk gerektirdiğini göstermektedir:

- Tüm öğrenciler için yüksek standartlara dayalı akademik başarı vizyonu oluşturmak,
- Güvenlik, iş birliği ruhu ve ortak çalışma anlayışı için eğitime uygun bir

iklim yaratmak,

- Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin okul vizyonunun gerçekleştirilmesinde kendi rollerini üstlenmeleri amacıyla başkalarında liderlik geliştirmek,
- Öğretmenlerin en iyi performansı göstermelerini ve öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretimi geliştirmek,
- Okul gelişimini desteklemek için insanları, verileri ve süreçleri yönetmek.

Okullaşmanın bir dönüm noktasına ulaştığı ve yaratıcı kültürlerin geliştirilmesi ihtiyacının yakın olduğu açıktır (Hughes, 2004). Müdür, bu sürecin enerji vericisi ve kolaylaştırıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Amaca yönelik yönlendirme, liderin örgütün tüm üyelerinin yaratıcı katkılarına ilham verebilme yeteneğine bağlıdır.

Okul liderleri, okulları çevrelerindeki çevreye bağlamaktan ve uyarlamaktan sorumludur. Küçük kasabalarda ve kırsal alanlarda okul liderleri geleneksel olarak toplumlarındaki en önemli liderler arasında yer almıştır. Kentleşmenin, göçün ve okul büyüklüğünün okul-toplum bağlarını zayıflattığı ileri sürülebilse de aile yapıları üzerindeki bu ve diğer baskılar okul liderlerinin toplumsal sorumluluklarını günümüzde daha da önemli hâle getirmiştir (Ergin ve Çayak, 2019). Erdoğan ve Demirkasımoğlu'a (2010) göre müdür, okul personeli ile onları çevreleyen topluluklar arasındaki bağların güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Zor koşullar altında en başarılı olan okulların müdürleri genellikle okulların velileri ve daha geniş toplulukla yüksek düzeyde etkileşim kurmakta ve onlara güvenmektedir. Ayrıca yerel işletmeler, spor kulüpleri, inanç temelli gruplar ve toplum kuruluşları gibi diğer ortaklarla daha fazla ilişki geliştirerek ve okul çalışmalarını sosyal yardım, güvenlik güçleri ve diğer kurumlarla bütünleştirerek çocukların başarısını ve refahını artırmaya çalışmaktadırlar. Bunun yanında hızla değişen toplumlarda okulların ulaşacağı amaç ve hedefler ile bu hedeflere ulaşma yolları her zaman açık ve durağan değildir (OECD, 2018). Giderek küreselleşen ve bilgi temelli ekonomilerde okullar, yaşam boyu öğrenmenin temellerini oluştururken aynı zamanda değişen demografik yapılar, artan göç, değişen iş gücü piyasaları, yeni teknolojiler ve hızla gelişen bilgi alanları gibi yeni zorluklarla da uğraşmak zorunda kalmaktadır. Bu gelişmelerin sonucu olarak okullar büyük bir değişim baskısı altında bulunmaktadır ve değişim süreçleriyle etkili biçimde başa çıkmak müdürün görevi hâline gelmektedir. Bu senaryoların her birinde okul liderliğinin rol ve sorumlulukları oldukça çeşitli olacaktır (McLeod, 2012).

Okul liderleri, pedagojinin yeni biçimlerinde uzmanlaşmalı ve öğretmenlerin yeni uygulamalarını nasıl izleyeceklerini ve geliştireceklerini öğrenmelidir. Ayrıca yalnızca başöğretmen *primus inter pares* olarak hizmet etmek yerine, mesleki uygulama toplulukları oluşturmaktan sorumlu öğrenme liderleri hâline gelmeleri gerekmektedir. Değerlendirme ve mesleki gelişim yöntemleri daha karmaşık uygulamalar gerektirmekte ve müdürlerin bunları çalışma gününün yapısı içerisine yerleştirmesi beklenmektedir. Uygulamalar ülkeler arasında farklılık gösterse de okul liderliğinin öğretim liderliği konusunda daha aktif rol üstlenmesinin beklendiği açıktır. Bu roller arasında öğretmen performansını izleme ve değerlendirme, mentorluk ve koçluk sağlama ve düzenleme, öğretmenin mesleki gelişimini planlama ve ekip çalışması ile iş birlikçi öğretimi düzenleme yer almaktadır. Hoy ve Miskel'e (2012) göre ülkeler aynı zamanda yönetim ve idari işlevlerden; akademik vizyon oluşturma, stratejik planlama, daha derin liderlik katmanları geliştirme ve bir kültür ile öğrenme topluluğu oluşturma gibi liderlik işlevlerine doğru bir vurgu değişimine dikkat çekmektedir.

Artan merkezi yetki ve programlar, değişen öğrenci nüfusu ve etkili uygulamaya ilişkin artan bilgi nedeniyle okullar değişim konusunda büyük bir baskı altındadır ve değişim süreçlerini yönetmek okul liderinin rolüdür. Politikanın sonuçlara dönüştürülmesi en kritik biçimde uygulamanın okul ve sınıf düzeyinde uyarlanması yoluyla gerçekleşmektedir (Adebayo & Shankar, 2026). Bu süreç karmaşıktır ve bilinçli ile ustaca yönetilmesi gerekmektedir. Liderler ve takipçiler birbirlerini daha yüksek ahlaki bilinç düzeylerine ve toplumsal düzenin gelişimine yükseltirken, liderlik karşılıklı olmalıdır. Yaratıcı liderler, mükemmelliğin belirlenmiş hedefleri düzenlemek, tahmin etmek ve nicelleştirmek amacıyla tasarlanmış dayatılmış yapılar aracılığıyla değil; amaçların ve değerlerin birleştirilmesiyle kolaylaştırıldığını kabul etmektedir. Blumberg ve Coleman (1989), başarılı müdürün müfredatı, öğretimi ve okulun diğer önemli unsurlarını geliştirmek amacıyla liderlik sanatı ile yönetim bilimini dengeleyerek yönetim zanaatını uyguladığını açıklamaktadır. Ayrıca genel modele belirli bir okul ortamının unsurlarını bilinçli biçimde ekleyerek, müdürün okula özgü önemli okul geliştirme eylemlerini sınıflandırabileceğini ve değerlendirebileceğini belirtmektedir

Okul Yöneticilerinin İletişim Süreçlerindeki Görevleri

Günümüzde okullarda iletişimin yönetimi teması ilgi çekici ancak okul yönetimi ya da iletişim kuramı dâhil olmak üzere farklı kuramlar, disiplinler ve

uygulamalar açısından analiz edilmesi güç bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2000; Totseva, 2015). Problemi bütünlüğü içerisinde gözlemleyebilmek için disiplinlerarası bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir. Bir yandan okul, eğitim yönetimi perspektifinden görülmelidir; ancak diğer yandan Tutar'ın (2003) ifade ettiği üzere okulun içerisinde yer aldığı iletişim süreçlerinin kendine özgü özelliklerini de dikkate almak gerekmektedir.

Müdür, bir yönetici olarak okulun etkili iletişim politikasının sağlanmasına ilişkin temel sorumluluğu taşımaktadır. Bursalıoğlu'na (2011) göre müdür, okul içerisindeki iletişimin tarzını ve tonunu belirleyen kişidir. Onun yönetim tarzı, iletişim tarzını da belirlemektedir. Yönetim tarzı ne kadar esnek olursa, müdürün okul topluluğunun temsilcileri ve dış kurumlarla etkili ve tatmin edici bir iletişim yürütme olasılığı da o kadar artmaktadır. Müdür aynı zamanda iyi iletişimin ilkelerini; demokrasi, hoşgörü, güven, kontrol, insanlık, sorumluluk, yasallık ve uygunluk ilkelerini belirleyen ve bunlara uyulmasını denetleyen kişidir (Başaran, 2004; Sangwa & Mutabazi, 2025). İş tanımına göre, bir müdürün sahip olması gereken özel beceri ve yeterlilikler arasında bizim özellikle vurgulamamız gereken üç unsur bulunmaktadır:

- Takım içerisinde çalışabilme becerisi;
- Analiz yapma, sentez oluşturma ve karar verme becerisi;
- İletişim becerileri ile standart olmayan problem ve durumları çözebilme yeteneği (Akbaşlı & Diş, 2019).

Müdür pozisyonu için standartlaştırılmış bir tanım oluşturulmasına yönelik projede, kişisel yeterlilikleri açıklayan bölüm iletişim kavramını şu beceri ve tutumlar çerçevesinde tanımlamaktadır (Can, 2001; Bursalıoğlu, 2011):

- Fikirleri sunabilme ve başkalarının fikirlerini dikkatlice dinleyebilme becerisi;
- İletişimin dinamiklerini anlayabilme ve içeriğini takip edebilme becerisi;
- İletişim sürecindeki katılımcılarla sürdürülebilir ilişkiler kurabilme becerisi;
- Belirli bağlamı, daha kapsamlı koşullar ve nedenlerle bağlantılı olarak değerlendirebilme becerisi (resmî ve gayriresmî normlar ile beklentiler);
- Eylemlerinin doğrudan ve dolaylı sonuçlarını belirleyebilme ve bunlara yönelik olası tepki ya da eylemleri yönetebilme becerisi;
- Görüş ve tutumları açık ve gerekçeli biçimde savunabilme becerisi;
- Müzakere edebilme becerisi;
- İletişim sürecinde hedefler belirleyebilme, öz denetim ve öz düzeltme

yapabilme becerisi.

- Müdürün bir takım içerisinde çalışması ve şu becerilere sahip olması gerekmektedir:
- Her ekip üyesini, kendi yetenek ve becerilerine uygun biçimde faaliyetlere katılmaları konusunda teşvik edebilme;
- Farklı bakış açılarını sentezleyen kararlar alabilme.

Bir müdürün sahip olması gereken diğer kişisel özelliklerden bazıları ise eleştiriyi kabul etme ve çatışma çözme yeterliliğidir. Bu yeterlilik aşağıdaki beceri ve tutumlarla açıklanmaktadır (Kaymak & Kara, 2016):

- Farklı tutumların nedenlerini analiz edebilme becerisi;
- Uzlaşma ve anlaşmazlık noktalarını belirleyebilme becerisi;
- İhtiyaç ve hedeflere öncelik vererek problemi yeniden formüle edebilme becerisi;
- Eleştiriyi kabul edebilme ve onunla yapıcı biçimde başa çıkabilme becerisi;
- Duyguları etkili biçimde yönetebilme becerisi; ötekini anlamanın temeli olarak öz yansımaya sahip olma.

Bunlar her şeyden önce etkili kişilerarası ve kurumsal iletişimin yürütülmesiyle ilişkili becerilerdir; tezleri sunabilme ve gerekçelendirebilme, aynı zamanda aktif dinleme gerçekleştirebilme ve bunu iletişim eylemindeki tarafların ifadelerine yönelik analiz, değerlendirme ve tepki süreciyle sürdürebilme becerisidir. Okul müdürünün mesleki sorumlulukları ve yükümlülükleri, bir yandan eğitim sürecindeki tüm katılımcılar arasındaki ilişkilerin yöneticisi, diğer yandan tüm dış iletişim süreçlerinin yöneticisi olması nedeniyle ancak bu iletişim becerilerinin iyi düzeyde bilinmesiyle başarılı biçimde yerine getirilebilmektedir (Doğan & Koçak, 2014; Mthanti & Msiza, 2023).

Öğretmenlerin Yönetici, Veli ve Öğrencilerle İletişimine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Okullarda iletişim kültürüne yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda olumlu kültürün, öğretmenleri motive ettiği, etkili bir şekilde çalışmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Olumsuz okul kültürün ise öğretmen davranışları bakımından strese ve verimsizliğe sebep olduğu saptanmıştır (Arpaguş, 2011).

Okul kültürüyle ilgili yapılan bir başka çalışmada ise okul kültürünün iletişim faktörü ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç literatüre zıt bir sonuç olmakla beraber, iletişimin artmasıyla öğretmenlerin bir birbirine bağlanması ve bunun sonucunda görevlerini yeterince iyi yapmaması şeklinde açıklanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin karara katılımları bakımından öğrenci başarısına olumlu etki ettiği saptanmıştır (Kaya, 2009).

Okul iletişim kültürü ile umutsuzluk arasındaki ilişki incelendiğinde örgütsel bağlılık, etkili iletişim, olumlu insan ilişkileri ile umut arasında güçlü bir pozitif ilişkiler bulunmuşken, motivasyon kaybı ile yüksek motivasyon ve verimlilik arasında negatif ilişki tespit edilmiştir (Taner, 2008). Eğitim kurumlarında örgüt kültürünün öğretmenlerin motivasyona etkisi incelendiğinde ise öğretmenlerin motivasyonlarının hiçbir alt boyutta cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiş, örgüt kültürünün iş motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2009).

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışı kaynaklı araştırmalar incelendiğinde çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Okul kültürünün başarılı bir şekilde oluşturulmasında müdürlerin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda müdürlerden beklenen roller, hedefler ve uygulama stratejileri, yerel okuldaki öğrencilere yönelik tutumlar, iletişim, ebeveynlerin katılımı ve eğitimi, disiplin ve sürekli gelişim süreci olarak tespit edilmiştir (Deal vd., 1999). Diğer bir çalışmada yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu üzerine etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Maçin, 2010). Bir diğer çalışma ise öğretmen iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi konulu çalışmada, öğretmen adayları ve aktif öğretmenlerin iletişim becerilerini karşılaştırarak öğretmen eğitimi programlarının iletişim yeterliliği üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada farklı düzeylerde öğretmenlerle iletişim eğitimine katılan bireylerin iletişim yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Çalışma, iletişim eğitimi alan öğretmenlerin özellikle sosyal duyarlılık, çatışma çözme, sözsüz iletişim ve etkileşim becerileri alanlarında belirgin ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Eğitim almamış öğretmenlerle kıyaslandığında bu fark anlamlı bulunmuştur (Zlatić vd., 2014).

OKULLARDA İLETİŞİM KÜLTÜRÜ: ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ, VELİ VE ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMİNE YÖNELİK NİTEL BİR İNCELEME

Problem Durumu

Eğitim, ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde, gelecek kuşakların sağlıklı birer birey olarak yetişmesinde kısaca ülke geleceğinde önemli bir role sahiptir. Eğitimin bu hedeflere ulaşabilmesi adına öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenler eğitim sisteminin her aşamasında önemli role sahiptir ve bu rolleri her geçen gün daha da artmaktadır (Gökçe, 2003; Dirsa vd., 2022).

Günümüz iletişim çağına bireylerin kolay ve hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri okullarda verilen eğitim ve öğretim ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle okullarda sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde beklenen davranışları kazandırması ve okul örgütünün amaçlarına ulaşması için etkili bir iletişim süreci zorunlu hale gelmiştir. Okullarda uygulanacak olan etkili bir iletişim süreci okul örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında önemli bir fayda sağlamakla birlikte okuldaki gerçekleşecek olan öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin öğrencilerin, dolayısıyla da dünyanın doğru bir şekilde etkilenmesini ve değişmesini sağlayacaktır (Dağ, 2014; Mahdi, 2023).

Kültür, örgütün işleyişini etkilemede önemli bir role sahiptir (Tuna, 2012; Naik vd., 2023). Örgüt içinde çalışanlar arasında bağı kuvvetlendirir, ortak değerleri çoğaltır, çalışanlarla örgüt arasında önemli bağ kurar. Kültür, çalışanların davranışlarını şekillendirir ve kontrol eder, sosyalleşme sürecinde örgüt kurallarının yeni gelenlere aktarılmasını kolaylaştırır. Çalışanlara, onların neleri yapıp neleri yapmayacaklarını öğreten örgüt kültürüdür (Çelikten, 2006, Chalmers vd., 2025).

Kültür, bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapı içerisinde paylaşılan değerler, anlamlar, normlar ve davranış kalıplarının bütünüdür (Hofstede, 1983). Bu yönüyle kültür, bireyin dünyayı algılayış biçimini, başkalarıyla kurduğu ilişkileri ve yönetsel pratiklere yüklediği anlamları şekillendiren temel bir çerçeve sunmaktadır. Hofstede'nin (1980) ülkeleri kültürel boyutlar üzerinden karşılaştırdığı öncü çalışmasından sonra, kültür olgusunun yönetim ve liderlik alanındaki belirleyici rolüne ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak Türkiye'de yaklaşık yirmi yıldır kültür ve yönetim ilişkisi ele alınmasına rağmen, eğitim yönetiminde toplumsal kültürün liderlik yaklaşımlarını nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimlerin liderlik davranışlarına nasıl anlam kazandırdığı konusunda alan yazında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Liderlik ve kültür ilişkisini ele alan önceki çalışmaların çoğu ya örgüt kültürüne ya da toplumsal kültüre odaklanmış ancak liderlik davranışlarının farklı kültürel bağlamlarda nasıl yaşandığı ve anlamlandırıldığı sorusunu bütüncül biçimde ele almamıştır (Ergeneli vd., 2007; Den Hartog vd., 1999; House vd., 2004; Meyer, 2015; Dorfman vd., 2012; Muenjohn & Armstrong, 2007; Alothiri, 2019; Alsaqqa & Akyürek, 2021). Oysa eğitim yönetimi gibi doğası gereği sosyal ve ilişkisel bir alanda, liderlik davranışlarının kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir.

Eğitimin, öğrencilerin davranışlarında istenilen yönde değişim yaratma süreci olduğu düşünüldüğünde; bu süreçteki en önemli etkenlerden biri öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci arasında kurulacak iletişimdir. Toplumsal yaşamın ve örgütsel düzenin temelini oluşturan iletişim, gruplar ve örgütler arasında ilişkiler kurmayı amaçlamaktadır (Ünsal & İhtiyaroğlu, 2022; Nordby, 2020). Örgütlerde problemlerin hızlı çözülebilmesi ve işlerin iyi yapılabilmesi için her zaman iyi bir iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bir ortamda yönetim süreci iletişimle başlamaktadır. Eğer o ortamda iletişimde eksiklik yaşanırsa sorunları öğrenmek ve çözmeye çalışmak zorlaşabilmektedir (Bahrain vd., 2023; Kaplan & Turhan, 2025).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullarda iletişim kültürünü öğretmenlerin yönetici, veli ve meslektaşlarıyla kurdukları iletişim deneyimleri ve algıları üzerinden nitel bir bakış açısıyla incelemek; iletişim kültürünü etkileyen unsurların okul ortamına yansımalarını ortaya koymak ve alan yazındaki boşluğu doldurarak eğitim yönetimi uygulamalarına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

1. Öğretmenler okullardaki iletişim kültürünü nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır?
2. Öğretmenlerin okul yönetimi ile kurulan iletişime ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenler, okul içindeki öğretmenler arası iletişimi nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre mevcut iletişim kültürünün güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Pozitif bir okul kültürüne sahip okullar, ortak bir kimlik etrafında birleşmektedir. Ortak kimlik, ortak değerler ve hedefler etrafında birleşmeye sebep olur. Ortak değerler ve hedefler öğretmenlerin okula bağlılığını temin eder. Bu doğrultuda bağlılık okul başarısına götürmektedir (Güçlü, 2003; Putra vd., 2022). İletişim becerileri güçlü olan öğretmenler sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, veli ilişkileri ve kurumsal aidiyete kadar birçok alanda daha başarılı olmaktadır (Ninčević & Vukelić, 2023).

Alan yazında okullarda iletişim kültürü üzerine çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, iletişim kültürünün öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin farklı paydaşlarla yürüttükleri iletişim süreçlerini kendi algı ve deneyimleri doğrultusunda ortaya koyarak alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, okul yöneticilerine iletişim temelli liderlik uygulamalarında yol gösterici olacağı; öğretmen–veli–öğrenci etkileşimlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, okullarda olumlu iletişim kültürünün güçlendirilmesine, iş birliğine dayalı bir okul ikliminin oluşturulmasına ve eğitim–öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik politika ve uygulamalara veri sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul ili Kağıthane ilçesi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2025–2026 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına özel okulda görev yapan toplam 11 öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görüşme sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşünceleridir.
2. Öğretmenlerin iletişim yeterlikleri ve sosyalleşme düzeylerine ilişkin zaman içerisinde oluşmuş bir algı ve farkındalığa sahip oldukları varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okullarda iletişim kültürü oluşturulmasında okul yöneticilerinin rolünü öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve olaylara yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Ugwu & Eze, 2023). Bu araştırmada tek bir okul ortamında öğretmenlerin iletişim kültürüne ilişkin deneyimleri ve okul yöneticilerinin bu süreçteki etkileri incelendiğinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması, belirli bir durumun kendi doğal ortamı içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Coombs, 2022). Araştırmada okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim süreçleri, veli ve öğrenci iletişimine yönelik uygulamalar, okulun iletişim iklimi ve iletişim kültürüne ilişkin görüşler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen veriler öğretmenlerin deneyim ve değerlendirmeleri üzerinden yorumlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025–2026 eğitim öğretim yılında özel bir eğitim kurumunda görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme; araştırmacının, araştırma sorusuna en uygun ve bilgi açısından en zengin veriyi elde edebilmek amacıyla evrenden belirli kriterlere sahip durum, kişi veya grupları kasıtlı olarak seçmesidir (Tajik, Golzar, & Noor, 2024). Araştırmaya dahil edilen katılımcıların aynı kurumda görev yapmaları, okulun iletişim süreçlerine doğrudan katılmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya farklı branşlarda görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Katılımcılar sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, drama öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği, Almanca öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri 2 yıl ile 39 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla K1, K2, K3 … K11 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılırmış görüşme formu aracılığı ile yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama süreci yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve görüşme sürecinin kesintiye uğramayacağı uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izin vermesi durumunda görüşmeler ses kaydına alınmış, izin vermeyen katılımcılar için ayrıntılı alan notları tutulmuştur. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve metinler araştırmacılar tarafından birden fazla kez okunmuştur. Daha sonra MAXQDA 2024 programı kullanılarak anlamlı ifadeler kodlanmış, benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuştur.

Kodlama sürecinde katılımcı görüşlerinden hareket edilerek tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Analiz sonucunda okul yöneticileri ile iletişim, veli iletişimi, öğrenci iletişimi, okulun iletişim iklimi, mesleki deneyimin iletişime etkisi, iletişimin önündeki engeller ve ideal iletişim kültürü olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Elde edilen bulgular MAXQDA programı aracılığıyla oluşturulan kodlar ve temalar doğrultusunda yorumlanmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Katılımcılar K1, K2, K3 … K11 şeklinde kodlanarak gizlilik ilkesi korunmuştur.

BULGULAR

Tema ve Kod Dağılımları

Tablo 1. Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Yönetici-Öğretmen İletişiminde Güven ve Destek	Güven, destekleyici liderlik, empati, adalet, inisiyatif verme, dinlenme, çözüm odaklılık, ulaşılabilirlik
Veli ile İletişimde Açıklık ve Çözüm Odaklılık	Açıklık, dürüstlük, yüz yüze iletişim, yapıcı geri bildirim, ortak sorumluluk, çözüm üretme, kriz yönetimi
Öğrenci ile Etkili İletişimi Güçlendiren Unsurlar	Samimiyet, sevgi dili, motivasyon, başarı hissi, hazırbulunuşluk, öğrenci ilgisi, öğretmenin ruh hali
Okulun İletişim İklimine İlişkin Algılar	Kaos, karmaşa, pozitiflik, samimiyet, samimiyetsizlik, dedikodu, üstünlük, mesajlaşma, sağlıksız iletişim
Mesleki Deneyimin İletişime Etkisi	Özgüven, tecrübe, profesyonelleşme, duygusal dayanıklılık, kriz yönetimi, sınır koyabilme
İletişimi Zorlaştıran Faktörler	Gruplaşma, ön yargı, adam kayırma, görev belirsizliği, iletişim kopukluğu, yönetim değişikliği, son dakika bilgilendirmeleri, söz hakkı verilmemesi

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin altı tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar en fazla okul yöneticileriyle kurdukları iletişim üzerinde durmuşlardır. Bu tema içerisinde güven, destekleyici tutum, empati, adalet ve öğretmen görüşlerine değer verilmesi gibi kodlar öne çıkmıştır. Bunun yanında bazı katılımcılar söz hakkı verilmemesi, dikkate alınmama ve olumsuz yönetici davranışlarından da söz etmiştir. Velilerle yürütülen iletişim sürecinde ise açıklık, dürüstlük ve çözüm arayışı dikkat çekmiştir. Birçok öğretmen yüz yüze görüşmelerin daha etkili sonuç verdiğini belirtmiştir. Zor durumlarda rehberlik servisi veya yöneticilerden destek alınmasının da tercih edildiği görülmüştür.

Öğrencilerle kurulan ilişkilerde samimiyet önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Sevgi dili kullanılması, öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve başarı duygusunu yaşaması iletişimi güçlendiren etkenler arasında yer almıştır. Bazı katılımcılar kendi ruh hallerinin de öğrenciyle kurdukları bağı etkilediğini ifade etmiştir. Okulun genel iletişim ortamına ilişkin görüşlerde ortak bir değerlendirme oluşmamıştır. Bazı öğretmenler iletişim iklimini olumlu bulurken bazıları kaotik, karmaşık veya dedikoduya açık olarak tanımlamıştır. Bu durum

aynı kurum içerisinde farklı deneyimlerin yaşanabildiğini göstermektedir.

Mesleki deneyime ilişkin ifadelerde yıllar içerisinde iletişim becerilerinin geliştiği vurgulanmıştır. Katılımcılar zamanla daha özgüvenli hareket ettiklerini, olaylara farklı açılardan yaklaşabildiklerini ve insan ilişkilerini daha rahat yönetebildiklerini belirtmiştir. Görüşmelerde iletişimi zorlaştıran çeşitli unsurlar da dile getirilmiştir. Gruplaşmalar, ön yargılar, görev sınırlarının net olmaması ve bazı kararların geç paylaşılması bunlar arasındadır. Bazı öğretmenler ise iletişim sorunlarının daha çok kişisel tutumlardan kaynaklandığını düşünmektedir. İdeal iletişim kültürüne sahip bir okul tarif edilirken adalet, açıklık, iş birliği ve karşılıklı saygı ön plana çıkmıştır. Katılımcılar düşüncelerin rahat ifade edilebildiği, herkesin sürece dahil olduğu ve kuralların net olduğu bir yapının iletişimi kolaylaştıracağını belirtmiştir. Katılımcılar özellikle yöneticilerin tutumlarının iletişim süreçlerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Güven duygusu, destekleyici davranışlar ve adil yaklaşım olumlu değerlendirilirken bazı görüşmelerde söz hakkı verilmemesi veya dikkate alınmama gibi deneyimler de dile getirilmiştir. Bu durum aynı kurum içerisinde farklı iletişim deneyimlerinin yaşanabildiğini göstermektedir.

Veli iletişimine yönelik ifadelerde yüz yüze görüşme, açık konuşma ve çözüm arayışı öne çıkmıştır. Öğretmenler zor konuları aktarırken daha çok yapıcı bir dil kullanmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerle iletişimde ise samimiyet, sevgi ve öğrencinin kendisini değerli hissetmesi dikkat çeken unsurlar arasında bulunmuştur. Okulun iletişim atmosferine ilişkin değerlendirmeler birbirinden farklıdır. Bazı katılımcılar iletişim ortamını olumlu olarak değerlendirirken bazıları karmaşık, kaotik veya dedikoduya açık bir yapıdan söz etmiştir. Bunun yanında öğretmenler mesleki deneyim arttıkça iletişim becerilerinin geliştiğini, olaylara daha sakin yaklaşabildiklerini ve insan ilişkilerini daha kolay yönetebildiklerini ifade etmiştir. Görüşmelerde iletişimi güçleştiren durumlar da ortaya çıkmıştır. Gruplaşmalar, ön yargılar, görev sınırlarının net olmaması ve bazı bilgilerin geç paylaşılması bu durumlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar iyi bir iletişim kültürü için açık iletişim, karşılıklı saygı, adalet, iş birliği ve kurumsal bir yapının gerekli olduğunu düşünmektedir.

Yönetici-Öğretmen İletişiminde Güven ve Destek Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Yönetici-Öğretmen İletişiminde Güven ve Destek Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Katılımcılar
Yönetici-Öğretmen İletişiminde Güven ve Destek	Güven verme	K5, K11
	Destekleyici yönetim	K2, K7, K8, K11
	Dinlenme ve görüşlere değer verilmesi	K1
	İnisiyatif verme	K4
	Adaletli yaklaşım	K9
	Empati ve anlayış	K8, K10
	Ulaşılabilir yönetici	K3, K9
	Çözüm odaklı yönetim	K7
	Dikkate alınmama	K6
	Söz hakkı verilmemesi	K6, K8
	Mobbing deneyimi	K2

Tablo 2'de öğretmenlerin okul yöneticileriyle kurdukları iletişime ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı yöneticilerin öğretmenlere güven duymasını ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesini olumlu değerlendirmiştir. Özellikle öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, ihtiyaç duyulduğunda yardım alınabilmesi ve yöneticilerin çözüm üretmeye istekli olması iletişim sürecini kolaylaştıran unsurlar arasında gösterilmiştir.

Bazı öğretmenler yöneticilerin kendilerine sorumluluk vermesinin ve karar süreçlerinde alan açmasının mesleki motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin kuruma yönelik aidiyet duygularını da etkilemiştir. Bunun yanında adil davranılması ve tüm çalışanlara eşit yaklaşılması da dikkat çeken görüşler arasında bulunmaktadır. Öte yandan tüm katılımcıların deneyimleri aynı yönde değildir. Bazı öğretmenler görüşlerinin yeterince önemsenmediğini, iletişim sürecinde kendilerine söz hakkı verilmediğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise önceki görev yaptığı kurumda yöneticisi tarafından baskı gördüğünü ve bunun mesleki açıdan olumsuz etkiler oluşturduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler yönetici tutumlarının öğretmenlerin kuruma bakışını ve iletişim sürecine katılımını doğrudan etkileyebildiğini göstermektedir.

Yönetici desteğine ilişkin olarak K5 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Kendimi sıradan bir personel değil, takımın gerçekten bir parçası olarak hissettim. Bu durum bana kendimi çok özgür hissettirdi."

K1 kodlu katılımcı ise görüşlerinin dikkate alınmasını şu sözlerle açıklamıştır:

"Verdiğimiz dönüşleri dinlemesi, not alması ve buna göre karar vermesi çok hoşuma gitmişti."

K9 kodlu katılımcı yöneticisinin adil yaklaşımını şu şekilde değerlendirmiştir:

"Bu kapıdan girdiğiniz anda hepiniz öğretmensiniz."

Buna karşılık K6 kodlu katılımcı yaşadığı olumsuz deneyimi şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Yöneticim tarafından kale alınmamak. Söylendiği şeyleri kendisinin söyleyip sana söz hakkı tanımaması."

K2 kodlu katılımcı da geçmişte yaşadığı olumsuz süreci şu sözlerle anlatmıştır:

"Kendisi beni işten çıkarmaya yönelik mobbingler uygulamıştı."

Veli ile İletişimde Açıklık ve Çözüm Odaklılık Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Veli ile İletişimde Açıklık ve Çözüm Odaklılık Temasına İlişkin Kodlar

	Tema	Kod	Katılımcılar
	Veli ile İletişimde Açıklık ve Çözüm Odaklılık	Yüz yüze iletişim	K4, K6, K8, K11
		Açıklık ve dürüstlük	K3, K5
		Yapıcı geri bildirim	K2, K4, K7
		Pozitif yönlerden başlama	K2, K7
		Ortak sorumluluk oluşturma	K5
		Çözüm odaklı yaklaşım	K3, K5, K8
		Rehberlik servisi desteği	K1, K8
		Yönetici desteği alma	K1
		Kriz yönetimi	K2, K9
		İş birliği	K5, K6

Tablo 3'te öğretmenlerin velilerle kurdukları iletişime ilişkin görüşleri görülmektedir. Katılımcılar zor veya hassas konuların aktarılmasında doğrudan ve açık bir iletişim kurulmasının önemine dikkat çekmiştir. Birçok öğretmen mesajlaşma yerine yüz yüze görüşmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun nedeni yanlış anlaşılma ihtimalinin azalması ve tarafların birbirlerini daha iyi anlayabilmesidir. Görüşmelerde öne çıkan başka bir nokta ise olumsuz durumların doğrudan ifade edilmemesidir. Katılımcılar çoğunlukla öğrencinin güçlü yönlerinden bahsederek görüşmeye başladıklarını, daha sonra geliştirilmesi gereken alanlara geçtiklerini ifade etmiştir. Bu yaklaşımın velilerin savunmaya geçmesini azalttığı ve görüşmenin daha yapıcı ilerlemesini sağladığı düşünülmektedir.

Bazı öğretmenler veli görüşmelerini yalnız yürütmek yerine rehber öğretmen veya sınıf öğretmeni ile birlikte hareket ettiklerini belirtmiştir. Özellikle hassas konularda farklı paydaşların sürece dahil edilmesi iletişimi kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında çözüm üretmeye odaklanılması ve sorumluluğun paylaşılması da sık dile getirilen görüşler arasındadır.

K5 kodlu katılımcı veli iletişimine ilişkin görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

"Velinin desteğinin önemli bir noktada olduğunu ona hissettiriyorum. Tüm yükü ve sorumluluğu ortak bir şekilde paylaştığımızı anlatıyorum."

K7 kodlu katılımcı görüşmelerde izlediği yöntemi şu şekilde açıklamıştır:

"Önce olumlu yönlerden başlarım. Daha sonra geliştirilmesi gereken yönlerini veliye ifade ederim."

K11 kodlu katılımcı yüz yüze iletişimin önemini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Genelde yüz yüze konuşmayı tercih ediyorum. Mesajla ya da telefonla aradığımızda daha keskin tepkiler alabiliyoruz."

K1 kodlu katılımcı ise zor durumlarda destek alma sürecini şu şekilde açıklamıştır:

"Öncesinde mutlaka yöneticime ve rehber öğretmene konuyu bildiriyorum, onların görüşlerini alıyorum."

Öğrenci ile Etkili İletişimi Güçlendiren Unsurlara İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrenci ile Etkili İletişimi Güçlendiren Unsurlara İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrenci ile Etkili İletişimi Güçlendiren Unsurlar	Samimiyet	K5, K8, K11
	Sevgi dili	K10, K11
	Motivasyon	K1, K7
	Başarı hissi	K4, K6
	Hazırbulunuşluk	K1, K7
	Öğrenci ilgisi	K3
	Öğretmenin ruh hali	K2, K9
	İçerik kalitesi	K5
	Oyunlaştırma ve etkinlikler	K2
	Öz farkındalık geliştirme	K6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci iletişimini etkileyen birçok farklı unsurdan söz ettikleri görülmektedir. Görüşmelerde en dikkat çeken noktalardan biri öğrenci ile kurulan ilişkinin yalnızca akademik süreçlerle sınırlı olmamasıdır. Katılımcılar öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği ortamlarda iletişimin daha doğal ilerlediğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ders sırasında öğrencilerin derse hazır olmasının süreci olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Dikkatin yüksek olduğu zamanlarda karşılıklı etkileşimin arttığı belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bir konuda başarı elde etmeleri ya da kendi gelişimlerini fark etmeleri iletişimin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencinin kendine olan güveni arttıkça öğretmenle kurduğu ilişkinin de farklılaştığı görülmektedir. Bir grup katılımcı ise öğretmenin kişisel durumunun da önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle öğretmenin enerjisi, derse hazırlığı ve ruh hali öğrenciler tarafından hissedilmektedir. Bu nedenle iletişimin yalnızca öğrenciden kaynaklanan bir süreç olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı görüşlerde ders içeriğinin niteliği ve etkinliklerin çeşitliliği de öne çıkmıştır.

K1 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

"Benim de enerjimin yüksek olması, onların da derse hazır olması. Kesinlikle modumun etkilediğini düşünüyorum."

K4 kodlu katılımcı öğrencilerle iletişimin güçlendiği anları şu şekilde ifade etmiştir:

"Çalıştığımız bir branşta başarı geldiğinde sonrasında kurduğumuz iletişim daha gelişmiş oluyor."

K6 kodlu katılımcı öğrencinin bireysel gelişimine dikkat çekmiştir:

"Öğrencinin kendisinin de yapabiliyor olduğunu kendisi keşfettiği zaman."

K11 kodlu katılımcı ise ders dışındaki zamanların önemini şu sözlerle belirtmiştir:

"İletişimimin en verimli geçtiği anlar genelde teneffüsler. Tamamen özgürce birbirimizi sevgiyle kucaklayabiliyoruz."

Okulun İletişim İklimine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Okulun İletişim İklimine İlişkin Kodlar

Tema		Kod	Katılımcılar
Okulun İletişim İklimine İlişkin Algılar		Kaos	K1, K11
		Pozitiflik	K2
		Samimiyetsizlik	K3
		Örnek olma	K4
		Samimiyet	K5
		Mesajlaşma temelli iletişim	K6
		Sağlıklı iletişim	K7
		Dedikodu	K8
		Karmaşa	K9
		Üstünlük algısı	K10
		Rekabet	K1
		Gruplaşma	K11
		İletişim kopukluğu	K9
		Saygı	K7

Tablo 5'te öğretmenlerin okulun genel iletişim ortamına ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde ortak bir algının oluşmadığı görülmektedir. Aynı kurum içerisinde çalışan öğretmenler iletişim ortamını farklı şekillerde tanımlamıştır. Bu durum kişisel deneyimlerin ve bireysel ilişkilerin iletişim algısını etkileyebildiğini düşündürmektedir. Bazı öğretmenler okul ortamını olumlu kavramlarla açıklamıştır. Samimiyet, pozitiflik ve sağlıklı iletişim ifadeleri bu görüşlerde öne çıkmıştır. Bu katılımcılar öğretmenler arasında rahat bir iletişim bulunduğunu ve okul içerisindeki ilişkilerin genel olarak olumlu ilerlediğini belirtmiştir. Diğer taraftan daha eleştirel değerlendirmeler de bulunmaktadır. Özellikle kaos, karmaşa ve dedikodu ifadeleri dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar bilgi akışının doğrudan gerçekleşmediğini, bazı konuların kişiler arasında dolaşarak aktarıldığını ifade etmiştir.

Bu durum zaman zaman yanlış anlamalara yol açabilmektedir.

Görüşmelerde gruplaşma ve rekabet konularına da değinilmiştir. Öğretmenler arasında belirli grupların oluşması ve bazı ilişkilerin bu gruplar üzerinden şekillenmesi iletişim ortamını olumsuz etkileyen unsurlar arasında gösterilmiştir. Bunun yanında bazı katılımcılar iletişimin giderek dijital ortamlara taşındığını ve yüz yüze etkileşimin azaldığını belirtmiştir.

K1 kodlu katılımcı okulun iletişim atmosferini şu şekilde tanımlamıştır:

"Kaos. Herkesin birbirinin önüne geçmeye çalıştığı, rekabetin fazla olduğu bir alan."

K2 kodlu katılımcı farklı bir değerlendirme yapmıştır:

"İnsanların daha pozitif ve daha iletişime yatkın olduğunu düşünüyorum."

K8 kodlu katılımcı ise okul içindeki iletişim biçimine yönelik eleştirisini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Genel iletişim bence dedikodu üstüne kuruluyor okulda."

K11 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Gruplaşma çok fazla var bizim okulumuzda ve bu gözle görülür bir biçimde çok net."

K9 kodlu katılımcı da iletişim ortamındaki düzensizliğe dikkat çekmiştir:

"Karmaşa diyebilirim. Bazen iletişim kopuklukları yaşanabiliyor."

Mesleki Deneyimin İletişime Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Mesleki Deneyimin İletişime Etkisine İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Katılımcılar
Mesleki Deneyimin İletişime Etkisi	Özgüven artışı	K2, K4, K5, K9
	Tecrübe kazanma	K2, K6, K7
	Duygusal dayanıklılık	K1, K2
	Profesyonelleşme	K2, K5
	Kriz yönetimi becerisi	K2, K9
	Öğrenciyi tanıma	K6
	Sınır koyabilme	K11
	Kararsızlığın azalması	K3
	Kendini ifade etme becerisinin gelişmesi	K1
	Otorite anlayışının değişmesi	K10

Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki deneyim ile iletişim becerileri arasında

kurdukları ilişkiye yer verilmiştir. Görüşmelerin tamamına yakınında zaman içerisinde belirgin bir değişim yaşandığı ifade edilmiştir. Katılımcılar mesleğin ilk yıllarında daha fazla zorlandıklarını, bazı durumları kişisel algıladıklarını ve iletişim süreçlerinde daha fazla kaygı yaşadıklarını belirtmiştir.

Deneyim arttıkça olaylara yaklaşım biçiminin değiştiği görülmektedir. Öğretmenler özellikle problem çözme konusunda daha rahat hareket ettiklerini ifade etmiştir. İlk yıllarda uzun süre etkisinde kaldıkları olayların zamanla daha kolay yönetilebildiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar iş yaşamı ile özel yaşam arasındaki sınırları daha net çizebildiklerini de dile getirmiştir.

Öğrencileri, velileri ve çalışma arkadaşlarını tanımanın iletişimi kolaylaştırdığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Zaman içerisinde farklı insan profilleriyle karşılaşılması öğretmenlerin olayları daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmesine katkı sağlamıştır. Birkaç katılımcı ise artık her talebi kabul etmek yerine kendi sınırlarını belirleyebildiklerini belirtmiştir. Bu durumun iletişim kalitesini artırdığı düşünülmektedir.

K2 kodlu katılımcı yaşadığı değişimi şu sözlerle açıklamıştır:

"Şu an çok daha rahat bir problemle baş edebiliyorsunuz ama öğretmenliğin ilk yıllarında birazcık daha buna evde düşünülecek kadar takılıyorsunuz."

K1 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"İlk yıllarda duyduğum her olumsuz şeyde gözlerim dolardı. Ama şimdi daha güçlü durabiliyorum."

K11 kodlu katılımcı ise mesleki gelişimin kendisine kazandırdığı farkındalığı şu sözlerle açıklamıştır:

"Eskiden hiç kimseyi kırmamak adına her şeyi kabul ediyordum. Şimdi reddetmem gereken süreçleri reddedebiliyorum."

K4 kodlu katılımcı deneyimin iletişim üzerindeki etkisini şu şekilde değerlendirmiştir:

"İşi öğrendikçe iletişim de daha güçlü oluyor."

K7 kodlu katılımcı da benzer bir noktaya dikkat çekmiştir:

"Hatalardan ders çıkararak artık daha doğru, daha sağlıklı iletişimler kurabiliyoruz."

İletişimi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 7. İletişimi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Kodlar

Tema	Kod	Katılımcılar
İletişimi Zorlaştıran Faktörler	Gruplaşma	K10, K11
	Ön yargı	K8
	Adam kayırma	K8
	Görev belirsizliği	K3
	İletişim kopukluğu	K9
	Yönetim değişikliği	K1
	Son dakika bilgilendirmeleri	K11
	Söz hakkı verilmemesi	K6, K8
	Dikkate alınmama	K6
	Yanlış anlaşılmalar	K2
	Rol karmaşası	K3
	Dolaylı iletişim	K11
	Rekabet ortamı	K1
	Üstünlük algısı	K10

Tablo 7'de öğretmenlerin okul ortamında iletişimi zorlaştırdığını düşündükleri durumlar görülmektedir. Katılımcılar yalnızca bireysel özelliklerden değil, kurumun işleyişinden kaynaklanan bazı sorunlardan da söz etmiştir. Özellikle bilgi akışının sağlıklı yürümediği durumların iletişim sürecini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler kararların ilgili kişilere doğrudan aktarılmadığını ifade etmiştir. Bilgilerin aracı kişiler üzerinden iletilmesi zaman zaman yanlış anlamalara neden olabilmektedir. Bunun yanında son dakika yapılan bilgilendirmeler de öğretmenlerin hazırlık yapmasını güçleştirmektedir. Bu durum bazı katılımcılar tarafından planlama eksikliği olarak değerlendirilmiştir.

Görüşmelerde kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan sorunlar da dikkat çekmiştir. Ön yargılar, taraflı davranışlar ve gruplaşmalar öğretmenler tarafından dile getirilen konular arasında yer almıştır. Bazı katılımcılar okul içerisinde belirli grupların oluşmasının iletişimi sınırladığını düşünmektedir. Benzer şekilde kendisini üstün gören kişilerin bulunduğu ortamlarda sağlıklı bir iletişim kurmanın zorlaştığı belirtilmiştir. Bir başka dikkat çeken konu ise görev ve sorumluluk alanlarının net olmamasıdır. Kimin hangi konuda yetkili olduğunun belirsizleşmesi bazı durumlarda karışıklıklara yol açmaktadır. Bu nedenle iletişim sürecinin daha sistemli yürütülmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır.

K1 kodlu katılımcı yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Her sene değişen bir yönetimimiz var, oturmuş bir düzen yok. O yüzden iletişim sorununu çok fazla yaşıyoruz."

K8 kodlu katılımcı iletişim sürecine ilişkin eleştirisini şu sözlerle dile getirmiştir:

"Bir taraf gidip bir şey söylüyor, diğer tarafa söz hakkı verilmiyor."

K10 kodlu katılımcı okul ortamında gözlemlediği durumu şu şekilde açıklamıştır:

"Öğretmenlerin arasında kendini üstün görme durumu olabiliyor."

K11 kodlu katılımcı ise bilgi paylaşımındaki eksikliklere dikkat çekmiştir:

"Bizim okulumuzda genelde her şey son dakika paylaşıldığı için ve sizin itiraz etme süreniz bile tanınmadığı için bu tarz sıkıntılar olabiliyor."

K3 kodlu katılımcı da görev sınırlarına ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Kimin ne yapacağı net olmadığında iletişim sorunları ortaya çıkabiliyor."

Tablo 8. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu	Elde Edilen Bulgular
Öğretmenlerin okul yöneticileri ile kurdukları iletişime ilişkin görüşleri nelerdir?	Güven, destekleyici liderlik, adalet ve empati öne çıkmıştır.
Öğretmenler veli ile iletişim süreçlerini nasıl yönetmektedir?	Açıklık, yüz yüze görüşme ve çözüm odaklı yaklaşım yaygındır.
Öğrencilerle etkili iletişimi belirleyen unsurlar nelerdir?	Samimiyet, motivasyon, başarı hissi ve sevgi dili öne çıkmıştır.
Öğretmenlerin okulun iletişim iklimine ilişkin algıları nelerdir?	Katılımcılar arasında farklı değerlendirmeler bulunmaktadır.
Mesleki deneyimin iletişim becerilerine etkisi nedir?	Deneyim arttıkça özgüven ve iletişim yeterliği artmaktadır.
İletişimi zorlaştıran faktörler nelerdir?	Gruplaşma, ön yargı, iletişim kopukluğu ve yönetimsel sorunlar belirtilmiştir.
İdeal iletişim kültürüne sahip okulun özellikleri nelerdir?	Açıklık, adalet, iş birliği ve kurumsallık ön plana çıkmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen Tablo 8'de yer alan sorulara ilişkin elde edilen bulgular şöyle özetlenmektedir: Öğretmen görüşleri incelendiğinde okul yöneticileriyle kurulan iletişimde güven, destek ve adalet kavramlarının öne

çıktığı görülmüştür. Katılımcılar yöneticiler tarafından değer gördüklerinde ve fikirleri dikkate alındığında iletişim süreçlerinin daha sağlıklı ilerlediğini ifade etmiştir. Velilerle iletişim sürecinde açık ve yapıcı bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğretmenler özellikle yüz yüze görüşmelerin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Sorunların çözümüne odaklanılması ve velilerin sürece dahil edilmesi sık dile getirilen görüşler arasındadır.

Öğrencilerle iletişim konusunda samimiyet, sevgi ve motivasyon dikkat çekmiştir. Katılımcılar öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha güçlü iletişim kurulabildiğini belirtmiştir. Ayrıca başarı duygusunun ve öğrencinin kendisini fark etmesinin iletişimi olumlu etkilediği görülmüştür. Okulun iletişim atmosferine yönelik değerlendirmelerde farklılıklar bulunmaktadır. Bazı öğretmenler iletişim ortamını olumlu bulurken bazıları gruplaşma, dedikodu ve karmaşa gibi durumlara dikkat çekmiştir. Bu nedenle okul içindeki iletişim deneyimlerinin kişiden kişiye değişebildiği anlaşılmaktadır.

Mesleki deneyime ilişkin görüşlerde zamanla iletişim becerilerinin geliştiği vurgulanmıştır. Katılımcılar deneyim arttıkça olaylara daha sakin yaklaşabildiklerini, insan ilişkilerini daha kolay yönetebildiklerini ve iletişim sırasında daha bilinçli davranabildiklerini ifade etmiştir. İletişimi zorlaştıran unsurlar arasında ön yargılar, görev sınırlarının net olmaması, dolaylı bilgi aktarımı ve gruplaşmalar yer almıştır. Buna karşılık ideal bir iletişim kültürü için açık iletişim, karşılıklı saygı, adalet, iş birliği ve kurumsal bir yapının gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin iletişim kültürünün oluşumu ve sürdürülmesinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin okul içerisindeki iletişim süreçlerine farklı açılardan yaklaştıklarını göstermiştir. Yönetici desteği, güven ortamı ve adil uygulamalar öğretmenler tarafından iletişimi güçlendiren unsurlar arasında değerlendirilmiştir. Görüşleri dikkate alınan ve karar süreçlerine dahil edilen öğretmenlerin kuruma yönelik bağlılıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Velilerle yürütülen iletişimde açıklık ve yapıcı yaklaşım öne çıkmıştır. Katılımcılar özellikle yüz yüze görüşmelerin daha etkili sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerle kurulan ilişkilerde ise samimiyet, sevgi ve karşılıklı anlayış dikkat çekmiştir. Öğrencinin kendisini değerli hissettiği ortamlarda iletişimin daha kolay geliştiği görülmüştür (Hartfield vd., 2024).

Okulun iletişim ortamına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde ortak bir görüşten söz etmek mümkün değildir. Bazı öğretmenler olumlu bir atmosferden bahsederken bazıları gruplaşmalar, dedikodu ve iletişim eksiklikleri üzerinde durmuştur. Bu farklılık, aynı çalışma ortamının bireyler tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebildiğini göstermektedir. Mesleki deneyim arttıkça iletişim becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Öğretmenler zamanla olaylara daha sakin yaklaşabildiklerini, sorunları daha kolay çözebildiklerini ve insan ilişkilerini yönetme konusunda daha rahat hareket ettiklerini ifade etmiştir (Roffey, 2012).

İletişimi olumsuz etkileyen durumlar arasında ön yargılar, dolaylı bilgi aktarımı, görev sınırlarının net olmaması ve planlama eksiklikleri yer almıştır. Buna karşılık katılımcılar ideal bir okul ortamında açıklığın, karşılıklı saygının, iş birliğinin ve adalet anlayışının bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin iletişim kültürünün oluşmasında belirleyici bir konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticileri ile kurdukları iletişim süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin iletişim kültürünün oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlere güven duyulması, görüşlerine değer verilmesi ve ihtiyaç duyduklarında destek sağlanması olumlu değerlendirilen uygulamalar arasında yer almıştır. Bu tür yaklaşımlar öğretmenlerin kuruma yönelik bağlılıklarını da etkilemektedir (Akinyemi vd., 2020).

Velilerle yürütülen iletişimde açıklık ve yapıcılık ön plana çıkmıştır. Katılımcılar sorunların çözümüne odaklanan görüşmelerin daha verimli sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Yüz yüze iletişim kurmanın yanlış anlamaları azalttığı yönünde görüşler dikkat çekmiştir. Öğrencilerle iletişim konusunda ise samimiyet, sevgi ve anlayış öne çıkmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha güçlü ilişkiler kurulabildiği görülmüştür. Bulgular okul içerisindeki iletişim ortamının tüm öğretmenler tarafından aynı şekilde değerlendirilmediğini göstermiştir. Bazı katılımcılar iletişim süreçlerini olumlu bulurken bazıları gruplaşma, dedikodu, iletişim kopukluğu ve son dakika bilgilendirmeleri gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Bu durum okul içerisindeki iletişim deneyimlerinin bireysel farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Wut vd., 2025).

Mesleki deneyimin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler zamanla daha özgüvenli hareket ettiklerini, insan ilişkilerini daha kolay yönetebildiklerini ve karşılaştıkları sorunlara farklı çözüm yolları geliştirebildiklerini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin iletişim anlayışının ve

iletişim süreçlerini yönetme biçimlerinin okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bölümü, yöneticiler tarafından benimsenen açık, ulaşılabilir ve destekleyici iletişim yaklaşımının kurumsal iş birliğini güçlendirdiğini ve okul içerisinde daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durum, eğitim örgütlerinde iletişimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda kurumsal kültürün şekillenmesinde etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde güven unsuruna özel önem verdikleri görülmüştür. Katılımcılar, görüşlerinin dikkate alındığı, karar süreçlerine katılım fırsatı buldukları ve yöneticiler tarafından desteklendikleri durumlarda kuruma karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, eğitim yönetimi alanındaki çalışmalarda vurgulanan katılımcı liderlik anlayışıyla örtüşmektedir (Zohriah vd., 2025).

Öğretmenlerin kendilerini değerli hissettikleri ortamlarda mesleki motivasyonlarının arttığı ve kurumsal amaçlara ulaşma konusunda daha istekli davrandıkları söylenebilir. Veli iletişimine ilişkin bulgular da okul yöneticilerinin iletişim kültürünün oluşumundaki önemini desteklemektedir. Katılımcılar, yöneticilerin veli ile ilişkilerde açık, çözüm odaklı ve uzlaştırıcı bir yaklaşım benimsemelerinin okul-aile iş birliğini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle problem durumlarında sergilenen yapıcı iletişim becerilerinin hem öğretmenlerin iş yükünü azalttığı hem de eğitim sürecine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç, okul başarısının yalnızca okul içi aktörlerle değil, okul dışı paydaşlarla kurulan etkili iletişimle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında öğrenci ile iletişimi güçlendiren unsurlar incelendiğinde empati, anlayış, aktif dinleme ve karşılıklı saygı kavramlarının ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmenler, yöneticilerin öğrenci merkezli bir iletişim anlayışını desteklemelerinin okul ortamında güven duygusunu artırdığını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinin değil sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlıklı iletişim süreçlerinden etkilendiğini göstermektedir. Okulun iletişim iklimine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, olumlu iletişim ortamlarının iş birliği ve dayanışmayı artırdığı; buna karşılık iletişim eksikliklerinin yanlış anlamalara, çatışmalara ve motivasyon kayıplarına neden olabildiği görülmüştür. Özellikle bilgi paylaşımının yetersiz olduğu ortamlarda öğretmenlerin kurumsal aidiyet düzeylerinin olumsuz etkilenebildiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin iletişim süreçlerini planlı ve sistemli biçimde yürütmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca iletişimi zorlaştıran faktörler arasında yoğun iş

yükü, zaman yetersizliği, önyargılar, teknolojik sorunlar ve bireysel farklılıklar öne çıkmıştır. Bu engellerin tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmasa da etkili liderlik uygulamaları ve güçlü bir iletişim kültürü aracılığıyla etkilerinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Özellikle yöneticilerin şeffaflık, erişilebilirlik ve geri bildirim ilkelerini benimsemeleri, iletişim kaynaklı sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin iletişim kültürünün oluşmasında merkezi bir role sahip olduklarını göstermektedir. Yöneticilerin iletişim becerileri, liderlik anlayışları ve paydaşlarla kurdukları ilişkiler okulun genel atmosferini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul ikliminin güçlendirilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA

Araştırmada, okullarda iletişim kültürünün öğretmen deneyimleri ve algıları üzerinden ortaya konulması amaçlanmış ve elde edilen bulgular yedi temel tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk temasını oluşturan yönetici-öğretmen iletişiminde güven ve destek unsurları , öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri ile mesleki motivasyonları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Katılımcılar, yöneticilerin destekleyici yaklaşımlarını, adaletli tutumlarını ve fikirlerine değer vermelerini iletişimi kolaylaştıran etkenler olarak ifade etmektedir. Bu bulgu, alan yazında yer alan ve olumlu okul kültürünün öğretmen motivasyonunu artırdığını saptayan Arpaguş'un (2011) çalışması ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Maçin (2010) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan, yönetici iletişim becerilerinin çalışan motivasyonu üzerinde etkisi bulunduğu yönündeki sonuçlar da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buna karşılık, bazı katılımcıların dile getirdiği dikkate alınmama ve söz hakkı verilmemesi gibi olumsuz deneyimler, kurumsal iş birliğinin önünde engel teşkil etmektedir. Bu durum, okul müdürünün iletişim tarzının örgütsel iklimi şekillendirdiğini belirten Bursalıoğlu'nun (2011) yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir.

Veli ile ilişkilerde açıklık ve çözüm odaklılık teması kapsamında , öğretmenlerin büyük kısmının mesajlaşma gibi yazılı mecralar yerine yüz yüze iletişimi tercih ettiği görülmektedir. Yüz yüze kurulan etkileşimin yanlış anlaşılmaları azalttığı ve kriz yönetimini kolaylaştırdığı yönündeki öğretmen algıları, Demir-

taş (2010) tarafından vurgulanan çözüm odaklı ve dürüst iletişimin okul-aile iş birliğini sağlamlaştırdığı tezi ile örtüşmektedir. Katılımcıların, olumsuz durumları aktarırken öncelikle öğrencinin güçlü yönlerinden bahsetmeleri , velilerin savunmacı tutumlarını azaltmaya yönelik stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, rehberlik servisi ve okul yönetiminden destek alınması , okul içi paydaşların eş güdüm halinde hareket ettiğini göstermektedir. Bu durum, Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasında belirtilen, müdürün okul personeli ile topluluk arasındaki bağları güçlendirmedeki rolü ile uyumluluk sergilemektedir.

Öğrencilerle kurulan etkileşim süreçlerinde samimiyet, sevgi dili ve motivasyon unsurları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, ders dışı zaman dilimlerinde kurulan bağların akademik süreçlerdeki iletişimi de olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi ruh hallerinin ve anlık enerjilerinin öğrenciyle kurulan iletişimin niteliğini doğrudan şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Bu veri, iletişimin iki taraflı ve dinamik bir süreç olduğunu gösteren Işık'ın (2017) tanımlamaları ile tutarlılık arz etmektedir. Öğrencinin başarı hissini tatmasının öğretmen-öğrenci iletişimini kuvvetlendirdiği yönündeki bulgular da alan yazındaki öğrenci merkezli iletişim yaklaşımlarını doğrulamaktadır.

Okulun genel iletişim iklimine dair katılımcı algılarının homojen bir yapı göstermediği anlaşılmaktadır. Kurum içerisindeki atmosfer bazı öğretmenler tarafından samimiyet ve pozitiflik kavramlarıyla açıklanırken bazı öğretmenler tarafından kaos, karmaşa, dedikodu ve gruplaşma odağında tanımlanmaktadır. Aynı örgüt içerisinde taban tabana zıt deneyimlerin yaşanması, örgüt kültürünün alt boyutlarında farklı alt kültürlerin veya mikro iklimlerin varlığına işaret etmektedir. İletişimin dedikodu temelli yürüdüğüne ve gruplaşmaların keskin olduğuna yönelik eleştiriler, Çağlar vd. (2013) tarafından ilköğretim okullarında dedikodunun işlevine yönelik yapılan tespitleri dikkat çekmektedir. Öte yandan Kaya'nın (2009) çalışmasında elde edilen, iletişim faktörü ile öğrenci başarısı arasındaki negatif yönlü ilişki ve öğretmenlerin birbirine fazla bağlanarak görevlerini aksatması argümanı, bu araştırmadaki gruplaşma ve dedikodu bulgularının kurumsal verimliliğe getirebileceği olumsuz riskleri anlamlandırmak açısından dikkate değer bir karşılaştırma sunmaktadır.

Mesleki deneyimin iletişime etkisi incelendiğinde, mesleki kıdem arttıkça özgüven artışı, kriz yönetimi becerisi ve sınır koyabilme yeterliliğinin geliştiği saptanmıştır. Öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında sorunları daha kişisel algıladıklarını ve yoğun kaygı yaşadıklarını, zamanla ise daha profesyonel ve sakin bir yaklaşım benimsediklerini ifade etmektedir. Bu bulgu Yılmaz'ın (2009)

çalışmasında öğretmen motivasyonunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı yönündeki sonuçtan kısmen ayrılmaktadır; dolayısıyla kıdem motivasyon düzeyini doğrudan değiştirmese de iletişim süreçlerindeki duygusal dayanıklılığı ve profesyonelleşmeyi artırmaktadır. Söz konusu gelişim yönü, Sırbistan'da yürütülen ve iletişim eğitimi alan öğretmenlerin sosyal duyarlılık ile çatışma çözme becerilerinde ilerleme kaydettiğini gösteren Zlatić vd.nin (2014) çalışmasının sonuçlarıyla paraleldir, nitekim yaşayarak öğrenme ve tecrübe kazanma süreci de doğal bir iletişim eğitimi işlevi görmektedir.

Araştırmada iletişimi zorlaştıran faktörler arasında kurumsal ve kişisel kaynaklı engeller bir arada yer almaktadır. Yönetim değişiklikleri, kararların son dakika paylaşılması, görev belirsizlikleri ve dolaylı iletişim kanallarının kullanılması kurumsal nitelikli sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu kurumsal karmaşa ve rol çatışmaları, Taner'in (2008) çalışmasında ele alınan etkili iletişimin umutsuzluğu azalttığı ve örgütsel bağlılığı artırdığı yönündeki bulgularla ters düşebilmektedir. Okulda şeffaf ve zamanında bilgi akışının sağlanamaması, öğretmenlerin kurumsal aidiyet duygularını zedelemekte ve sistemde kaotik bir algının yerleşmesine yol açmaktadır. Kişiler arası düzeyde ise ön yargılar ve kendini üstün görme eğilimleri iletişimi sekteye uğratmaktadır.

Katılımcıların ideal bir iletişim kültürüne sahip okulun özelliklerini adalet, açıklık, iş birliği ve kurumsallık temellerine dayandırdıkları görülmektedir. Ortak karar alma süreçlerinin işletildiği ve düşüncelerin serbestçe ifade edilebildiği bir yapı arzulanmaktadır. Bu beklentiler, Schein (1985) tarafından ortaya konulan örgüt kültürü kuramındaki değerler, normlar ve uygulamalar aşaması ile tam bir uyum sergilemektedir. Araştırma bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okullarda iş birliğine dayalı, pozitif bir iletişim ikliminin inşa edilmesinde ve sürdürülmesinde en birincil ve stratejik sorumluluğun okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarında olduğu saptanmaktadır.

ÖNERİLER

Okullarda nitelikli, sürdürülebilir ve sağlıklı bir iletişim kültürünün inşa edilmesi; okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin bir bütün olarak sürece aktif katılımıyla mümkündür. Araştırma sonuçları, okul paydaşları arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi için hem yönetsel süreçlerde hem de paydaşlar arası ilişkilerde sistematik, şeffaf ve kapsayıcı adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, kurumsal iletişimi geliştirmeye ve karar süreçlerine katılımı artırmaya yönelik temel öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Okul yöneticilerinin açık, şeffaf ve destekleyici bir iletişim ortamı oluşturarak öğretmenlerle doğrudan ve düzenli iletişim kanalları kurması; öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmesi ve bilgi paylaşımını zamanında gerçekleştirmesi önerilmektedir.
- İç iletişimi ve veli ilişkilerinin niteliğini artırmak amacıyla, öğretmenlere ve ilgili personele yönelik iletişim becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programları ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler arasındaki mesleki etkileşimi ve yardımlaşmayı güçlendirecek iş birliği merkezli ortak çalışma ve projelerin planlanması faydalı olacaktır.
- Veli katılımını ve bilgilendirilmesini artırmak amacıyla düzenli bilgilendirme toplantıları yapılmalı, dijital iletişim platformları aktif kullanılmalı ve çift yönlü geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin okula aidiyet duygusunu güçlendirmek için onlarla kurulan iletişimde demokratik, katılımcı ve destekleyici bir tutum benimsenmelidir.
- Okul ortamında yaşanabilecek olası iletişim sorunlarının çözümü ve kriz yönetimi süreçlerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinin daha aktif rol alması sağlanmalıdır.
- Tüm paydaşları kapsayan kurumsal iletişim politikaları oluşturulmalı ve bu politikalar değişen ihtiyaçlara göre düzenli olarak gözden geçirilerek güncellenmelidir.
- Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler: Konunun daha kapsamlı değerlendirilebilmesi için farklı okul türlerinde ve daha geniş katılımcı gruplarıyla benzer nitelikte yeni araştırmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

Abric, J.-C. (2002). *Psihologia comunicării: Teorii şi metode*. Polirom.

Adebayo, E., & Shankar, R. S. (2026). *Educational policy implementation and its impact on school management practices*. https://www.researchgate.net/publication/402502302_Educational_Policy_Implementation_and_Its_Impact_on_School_Management_Practices

Adeogun, A. A., & Olisaemeka, B. U. (2011). Influence of school climate on students achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review, 8*(4), 552–557.

Akbaşlı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2*(2), 86–102.

Akinyemi, A. F., Rembe, S., & Nkonki, V. (2020). Trust and positive working relationships among teachers in communities of practice as an avenue for professional development. *Education Sciences*, *10*(5), 136. doi:10.3390/educsci10050136

Alajmi, M. (2025), "Improving school mindfulness: analysing the impact of principals' effective communication and teachers' trust on schools' organisational mindfulness in Kuwait". *Quality Assurance in Education*, Vol. 33 No. 1 pp. 1–16, doi: https://doi.org/10.1108/QAE-12-2023-0203

Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation,* 10(2), 1–22. ISSN: 2155-9635

Alothiri, M. (2019). *The impact of societal culture on leadership styles*. Academic Press.

Alsaqqa, H. H., & Akyürek, Ç. E. (2021). Assessment of organizational culture types, leadership styles and their relationships within governmental and non-governmental hospitals in Gaza Strip of Palestine. *BMC Health Services Research*, 21(1), 356. https://doi.org/10.1186/s12913-021-06351-1

Arpaguş, A. U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Hatiboğlu Yayınevi.

Aziz, A. (2023). *Siyasal iletişim* (10. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Bahrain, N. N. K., Sakrani, S. N. R., & Maidin, A. (2023). Communication barriers in work environment: Understanding impact and challenges. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(11), 1489–1501. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i11/19498

Banks, J. A. (2010). *Multicultural education: Characteristics and goals*. Wiley.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership, 59*(8), 6–11.

Bass, B.M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181–217.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.

Ben-Amer, S. F. (2025). Language and communication. *Scientific Journal of Open University – Benghazi, 6*(2), 85–108.

Blumberg R. L, & Coleman M. T. (1989). A theoretical look at the gender balance of power in the American couple. *J Fam Issues*. Jun;10(2):225-50. doi: 10.1177/019251389010002005.

Bogale, A. T., & Debela, K. L. (2024). Organizational culture: A systematic review. *Cogent Business & Management,* 11(1), Article 2340129. https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2340129

Brinia, V., Selimi, P., Dimos, A., & Kondea, A. (2022). The Impact of Communication on the Effectiveness of Educational Organizations. *Education Sciences*, *12*(3), 170. https://doi.org/10.3390/educsci12030170

Burnham, J. W. (2007). *Mengurus kualiti sekolah.* Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Basım). Pegem Akademi.

Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine karşı görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(5), 36-44.

Chalmers, R., Marras, A., & Brannan, G. D. (2025). *Organizational culture*. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560543/

Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't.* HarperBusiness.

Coombs, H. (2022). Case study research: single or multiple [White paper]. *Southern Utah University*. https://doi.org/10.5281/zenodo.7604301

Connell, R. (1999). *Making the difference: Schools, families and social division*. Allen & Unwin.

Çağlar, Ç., Uğurlu, C. T., & Güneş, H. (2013). Teachers' views concerning the function of gossips in primary schools. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 1-16

Çayak, S., & Karsantık, İ. (2020). A stakeholder approach to the educational process: Parental involvement. Gümüşhane University Journal of Social Sciences, 11(Ek), 287-297.

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi* (5. basım). Pegem Akademi

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283

Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal of Qafqaz University-Philology and Pedagogy*, 2(2), 199-214.

Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Demirtaş, M. (2010). Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28*(1), 411–444.

Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., & Globe C. (1999). Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *The Leadership Quarterly*, 10(2), 219-256.

Dirsa, A., Anggreni BP, S., Diananseri, C., & Setiawan, I. (2022). Teacher role as professional educator in school environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, 1(1), 32–41. https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1i1.25

Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), 191–216.

Dorfman, P., Javidan, M., Hanges, P., Dastmalchian, A., & House, R. (2012). GLOBE: A twenty year journey into the intriguing world of culture and leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 504-518. doi.org

DuFour, R. (2002). Pull out negativity by its roots. *Journal of Staff Development, 23*(3), 27–30.

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Erbay, M., Javed, M. S., Nelson, J. C., Benzerroug, S., Karkkulainen, E. A., & Enriquez, C. E. (2024). The relationship between leadership and communication, and the significance of efficient communication in online learning. *Educational Administration: Theory and Practice*, *30*(6), 2065–2076. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.6013

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Educational Administration: Theory and Practice 2010, Vol. 16, Issue 3, pp: 399-431 *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 399-43.

Ergin, D. Y., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik

çalışması. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 46.

Ergeneli, A., Sağlam Arı, G., & Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. *Journal of Business Research*, 60(1), 41-49. doi.org

Fiske, J. (2011). *Introduction to communication studies* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203837382

Florea, N. V., & Croitoru, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Communication Dynamics and Performance in Organizational Leadership. *Administrative Sciences*, *15*(2), 33. https://doi.org/10.3390/admsci15020033

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Goodenough, W. H. (1964). "Cultural Anthropology and Linguistic", Language In Culture And Socıety. *New York: Harper and Row*, Publishers, 36-39.

Gökçe, O. (2003). *İletişim bilimine giriş: İnsanlararası ilişkilerin sosyolojik bir analizi*. Turhan Kitabevi.

Gökçe, O. (2017). *İletişim bilimi*. Çizgi Kitabevi.

Gönenç-Güler, E. (2013). Motivasyon. Eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Araştırmaları.*

Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R., & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education, 30*, 401–419.

Güçlü, M. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 147–159

Güven, A. (2016). *Örgütsel iletişim ve güven*. Eğitim Yayınevi.

Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives.* Amsterdam: Springer.

Hartfield, E., Putnam, K., Desai, A., & Wolf, A. T. (2024). *The role of effective communication in student leadership*. Journal of Global Insights on Education and Innovation, 1. https://www.researchgate.net/publication/378693236_The_Role_of_Effective_Communication_in_Student_Leadership

Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*, (52), 43-60. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/article/1302359

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.

Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. Journal of International Business Studies, 14(2), 75-89.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. Sage Publications

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın.

Hughes, T. A. (2004). *Understanding leadership and management in educational institutions.* Academic Press.

Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Siyasal Kitabevi.

John, F. (2010). *Understanding popular culture*. London: Routledge.

Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277.

Kaplan, R. N., & Turhan, N. (2025). Okullarda iletişim becerileri ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. Journal of Sustainable Education Studies, Kongre Özel Sayısı (Ö4), 124-135.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Helping teachers develop as leaders.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kaur, M. (2024). Links between communication components. *African Journal of Biomedical Research*, 27(2S), 626–631. https://doi.org/10.53555/AJBR.v27i2S.7849

Kaya, A. (2009). Okul kültürü ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(15), 55-72.

Kaymak, M. S., & Kara, S. B. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 349–364.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği (*11. basım). Arıkan Basım Yayım.

Kodallı, T. (2022). *Sezgisel dil bilgisi uygulamalarının Türkçe ders tutumuna, dil bilgisi tutumuna ve dil bilgisi başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kouzes, J. M., Posner, B. Z., & Ebrary, I. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Küçük, O. (2012). Genel ve teknik iletişim. Ekin Basım Yayın.

Lewis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52–56.

Levinson, S. C., & Holler, J. (2014). The origin of human multi-modal communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 369*(1651), 20130302. https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0302

Long, J. (2018). Educational administrators' perspectives of democracy and citizenship education: Interviews with educational leaders. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 2–20. https://doi.org/10.20355/jcie29349

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration: Concepts and practices* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Maçin, M. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim tarzları ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mahdi, S. (2023). Effective communication in learning: Teacher strategies and their impact on student learning outcomes. International Journal of Linguistics, Communication, and Broadcasting, 1(4), 26–30. https://doi.org/10.46336/ijlcb.v1i4.26

Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects* (Doctoral dissertation, University of Twente).

Maxwell, J.C. (2010). E*veryone communicates, few connect: What the most effective people do differently.* Thomas Nelson.

McLeod, R. P. (2012). *An examination of the relationship between teachers' sense of efficacy and school culture* (Doktora tezi). The University of Toledo.

Meyer, E. (2015). *The culture map: Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*. PublicAffairs

Mthanti, B. J., & Msiza, P. (2023). The roles of the school principals in the professional development of teachers for 21st century education. *Cogent Education*, 10(2), Article 2267934. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2267934

Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2007). Transformational leadership: The influence of culture on the leadership behaviours of expatriate managers. *International Journal of Business and Information*, 2(2), 265–283.

Mutangira, D. T., Tandika, P., & Edward, G. (2026). Effective teacher-parent communication strategies for enhancing children's learning in early-grade classes: A cross-contextual study. *Educational Dimension, 15*, 108–127. https://doi.org/10.55056/ed.900

Naik, A. R., Baker, S., & Mohiyeddini, C. (2023). *What is Culture? Frontiers for Young Minds*, 11, 1150335. https://doi.org/10.3389/frym.2023.1150335

Ninčević, M., & Vukelić, K. (2023). School climate and the development of teachers' communicative competences in modern educational settings. *Journal of Educational and Social Studies*, 14(2), 112-125.

Nordby, H. (2020). *Communication and organizational culture*. In M. Manuela Cunha (Ed.), Organizational culture. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.92318

Nwankwo, J. I. (1987). *School administration and human learning in school*. E. E. Ezewu (Ed.), Social psychological factors of human learning in school. Lead Way Books Limited

Odor, H. O. (2018). Organisational culture and dynamics. *International Journal of Scientific Research and Management,* 6(1), EM-2018-31–EM-2018-39. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v6i1.em05

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/54ac7020-en

Oskay, Ü. (2022). *İletişimin ABC›si*. İnkılap Kitabevi.

Papalewis, R., & Fortune, R. (2002). *Leadership on purpose: Promising practices for African American and Hispanic students.* Corwin Press

Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4), 782-790

Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* içinde (ss. 145–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_9

Rossman, G. B., Corbett, H. D., & Firestone, W. A. (1988). Change and effectiveness in schools: A cultural perspective. Albany, NY: State University of New York.

Sangwa, S., & Mutabazi, P. (2025). Compliance as the new competence: How obedience cultures erode innovation and leadership ethics in global workplaces. *Open Journal of Stewardship Economics & Ethical Innovation*, 1(1). https://doi.org/10.65655/4xy3wv02

Sawchuck, S. (2011). Teacher teams help schools turn around. *Education Week, 30*(28), 1.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world.* OECD Publishing.

Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unraveling the leadership pathways to school success. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference. Publications, *Association for Supervision and Curriculum Development*. ISBN-0-87120-164-X

Spencer-Oatey, H. (2012) What is culture? A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*. Available at GlobalPAD Open House http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.

Taner, B. (2008). *Örgüt kültürü ve yönetsel süreçler*. Akademi Yayıncılık.

Tajik, O., Golzar, J., & Noor, S. (2024). Purposive sampling. *International Journal of English Language Studies*, *2*(2). https://doi.org/10.22034/ijels.2025.490681.1029

TDK (2026). Kültür nedir? https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 04.08.2026

Totseva, Y. (2015). Communıcatıons management ın school. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, Volume 3, Pages 118-128. ISSN: 2587-1730

Tuna, Y. (2012). *İletişim kavramı ve iletişim süreci*. İ. Vural (Ed.), İletişim içinde (ss. 2-24). Pegem Akademi.

Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim.* Seçkin Yayıncılık.

Ugwu, C. N., & Eze, V. H. U. (2023). Qualitative research. *IDOSR Journal of Computer and Applied Sciences*, *8*(1), 20–35. https://www.researchgate.net/publication/367221023

Ünsal, Y., & İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 98-109. https://doi.org/10.21666/muefd.779129

Whyte, W. H. (1972). *The Organization Man*. Touchstone. ISBN 13: 9780671212353

Wut, T.-M., Wong, H. S., & Sum, C. K. (2025). Person-to-person interactions in hybrid teaching and learning. *International Journal of Educational Research Open,* 9, Article 100485. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100485

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. School Effectiveness and School Improvement, 16(1),

71-89

Yılmaz, K. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi [İnceleme]. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).

Zıllıoğlu, M. (2020). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi.

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 606-610. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265

Zohriah, A., Holid, A., Gunawan, A., & Fauzi, A. (2025). Organizational culture in education: Components, influences, and improvement strategies through a literature review. *Strata International Journal of Social Issues*, *2*(2), 361–371. https://doi.org/10.59631/sijosi.v2i2.423

Zolfaghari, A. (2015). The necessity and importance of education for social and cultural development of societies in developing countries. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, *36*(3), 1178-1185.

12. BÖLÜM

DİJİTAL STRESİN ÖĞRETMENLERİN YAŞANTILARINDAKİ YANSIMALARI

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

İrem Zerrin KIZILKAN
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yağmur YAMAN
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim sistemlerinde yaşanan radikal dijital dönüşüm, müfredatın modernizasyonundan çevrimiçi öğrenme platformlarının yaygınlaşmasına kadar geniş bir yelpazede pedagojik ve örgütsel yenilikleri beraberinde getirmiştir (Selwyn, 2016). Bu süreçte bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) yoğun kullanımı, eğitim süreçlerine esneklik ve erişilebilirlik kazandırırken, öğretmenlerin mesleki rollerini ve psikolojik sınırlarını da kaçınılmaz olarak yeniden şekillendirmiştir (Usluel & Uslu, 2013). Teknolojik araçların sunduğu hız ve verimlilik vaadinin aksine, bu yoğun entegrasyon süreçleri zamanla bireyin teknolojiyle kurduğu ilişkinin zorlayıcı bir hâl almasına ve literatürde "dijital stres" veya "teknostres" olarak tanımlanan modern adaptasyon sorun-

larının doğmasına zemin hazırlamıştır (Brod, 1984; Tarafdar, Tu ve Ragu-Nathan, 2011). Nitekim eğitim ortamlarındaki bu dijitalleşme dalgası, İş Talepleri–Kaynaklar (JD-R) Modeli bağlamında ele alındığında, öğretmenlerden beklenen niceliksel ve niteliksel iş taleplerini belirgin şekilde artırmakta; bu talepler mevcut kurumsal ve kişisel kaynaklarla dengelenemediğinde ise kronik stres ve tükenmişlik çıktılarına yol açmaktadır (Bakker & Demerouti, 2007; Salanova, Llorens & Cifre, 2013).

Eğitim bağlamında dijital stres, öğretmenlerin yalnızca zihinsel yükünü artırmakla kalmayıp; teknolojik araçların her an ve her yerde ulaşılabilirlik sağlaması nedeniyle ev ve aile yaşantısını da doğrudan olumsuz etkilemektedir. Sınır Kuramı (Boundary Theory) çerçevesinde incelenen bu durum, mesai saatleri dışındaki çevrimiçi iletişim süreçlerinin iş ve özel yaşam arasındaki rol sınırlarını bulanıklaştırdığını ve "tekno-istila" olgusu aracılığıyla öğretmenlerin zihinsel meşguliyetini tırmandırdığını göstermektedir (Ashforth, Kreiner & Fugate, 2000; Karadeniz & Zabcı, 2020). Öte yandan, öğretmenlerin bu teknolojik dönüşümü bir tehdit mi yoksa bir mesleki gelişim fırsatı mı olarak anlamlandırdıkları, Bilişsel Değerlendirme Kuramı doğrultusunda bireysel öz-yeterlik algılarıyla yakından ilişkilidir (Lazarus & Folkman, 1984; Stanisławski, 2019). Kendini dijital okuryazarlık ve teknik beceriler noktasında yetersiz hisseden öğretmenler için sürekli güncellenen yazılımlar ve öngörülemeyen teknik aksaklıklar; kontrol kaybı duygusuna, somatik-fiziksel rahatsızlıklara ve yenilikçi yaklaşımlardan kaçınarak geleneksel yöntemlere sığınma eğilimiyle sonuçlanan pedagojik direnç durumlarına neden olabilmektedir (Al-Fudail ve Mellar, 2008; Syvänen vd., 2016).

ALANYAZIN

Dijital Stres (Teknostres) Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Teknoloji ve insan psikolojisi arasındaki etkileşimin bir sonucu olan teknostres kavramı ilk kez klinik psikolog Craig Brod (1984) tarafından "bilgisayar teknolojisiyle sağlıklı bir şekilde başa çıkamama durumu" olarak tanımlanmıştır. Brod (1984)'e göre bu durum, bireyin değişen teknolojiye uyum sağlama sürecinde yaşadığı bir modern adaptasyon hastalığıdır. Bu kavram, teknolojinin sadece bilgisayarla sınırlı kalmayıp mobil cihazlar, sosyal medya ve bulut tabanlı platformlar aracılığıyla hayatın her alanına sızmasıyla birlikte "dijital stres" olarak daha geniş bir perspektifte ele alınmaktadır.

Bu araştırma kapsamında dijital stres, öğretmenlerin kendilerinden beklenen teknolojik talepler ile mevcut yetkinlikleri arasında yaşadıkları dengesizlikten

doğan psikolojik bir zorlanma olarak ele alınmaktadır (Tarafdar vd., 2011). Literatürde bu kavram, teknolojinin sunduğu hız ve verimlilik vaadinin aksine, bireyi bilişsel ve duygusal olarak tüketen bir fenomen olarak tasvir edilmektedir.

Dijital Stresin Boyutları "Tekno-Yaratıcılar":

Tarafdar ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve öğretmen yaşantılarını anlamlandırmada temel alınan dijital stres boyutları (techno-creators) beş ana başlıkta incelenmektedir:

1-Tekno-Aşırı Yükleme (Techno-overload):

Teknolojinin bireyi normalden daha hızlı ve daha fazla çalışmaya zorlamasıdır. Öğretmenler için bu durum; aynı anda birden fazla dijital platformu yönetme, sürekli gelen bildirimleri takip etme ve dijital materyal hazırlama yüküyle kendini gösterir. Bilginin aşırı yüklenmesi kullanıcıları verimli bir şekilde yönetebileceklerinden ve etkili bir şekilde kullanabileceklerinden daha fazla bilgiye maruz bırakarak "Bilgi Yorgunluğuna" neden olur. Kesintiler (örneğin e-posta ve metin tabanlı iş akışı uyarıları), kullanıcıları bilgi gelir gelmez onunla ilgilenmeye zorlayarak kaygı, gerginlik ve iş akışı kopuklukları yaratır, sürekli zihinsel odaklanmayı zorlaştırır. Çoklu görev ise profesyonellerin aynı anda farklı görevler üzerinde çalışması, daha az zamanda daha çoğunu yapmaya çalışması ve gerilmesi anlamına gelir (Tarafdar vd., 2011).

2-Tekno-İstila (Techno-invasion):

Teknolojinin iş ve özel hayat arasındaki sınırları ortadan kaldırmasıdır. Akıllı telefonlar ve mesajlaşma grupları (WhatsApp vb.) nedeniyle öğretmenin mesai saati dışında da "ulaşılabilir" olması, ev yaşantısının iş tarafından istila edilmesine açmaktadır. Normal iş günü, tatiller de dahil olmak üzere aile saatlerine kadar uzanabilen bu istila sonucu bağlantı kurmamak huzursuz edici hale gelir. Aynı zamanda, bu tür sürekli bağlantı nedeniyle bireyler kendilerini bu teknolojilere bağlı hissederler ve zaman ile mekanlarına müdahale edildiğini deneyimlerler. Dolayısıyla hayal kırıklığı ve stres yaşarlar (Tarafdar vd., 2011).

3-Tekno-Karmaşıklık (Techno-complexity):

Kullanılan dijital araçların karmaşık yapısı ve sürekli güncellenmesi nedeniyle öğretmenin kendini yetersiz hissetmesidir. Bilgi sistemleri ile ilişkili karmaşıklığın, profesyonelleri yeni uygulamaların nasıl kullanılacağını öğrenmek ve anlamak için zaman ve çaba harcamaya zorladığı durumları tanımlar. En son donanım, yazılım ve uygulamaları kullanmaya devam etmek için rekabetçi ve

satıcı baskıları artsa bile, bilgi işlemleri ile ilişkili teknik yetenekler ve terminoloji daha karmaşık hale gelmiştir. Yeni uygulamaları öğrenmek aylar alabilir ve kılavuzlar hantal ve anlaşılmaz olabilir. Kullanıcılar böylece uygulama, işlev ve jargon çeşitliliğini göz korkutucu ve anlaşılması zor bulabilir ve sonuç olarak stresli hissedebilir (Tarafdar vd., 2011).

4-Tekno-Güvensizlik (Techno-insecurity):

Bireyin teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığı takdirde yerini başkalarına veya daha teknolojik sistemlere bırakacağı korkusudur. Çalışanların yeni bilgi sistemlerini daha iyi anlayan diğer insanlara karşı işlerini kaybetme tehdidi hissettikleri durumlarda ortaya çıkar. Profesyonellerin genel teknoloji bilinci arttıkça da yeni bilgi sistemlerini kullanma konusunda daha yüksek bir rahatlık seviyesine ve daha büyük bir coşkuya sahip olan genellikle daha genç çalışanlar bulmak yaygındır. Mevcut profesyoneller bu nedenle bilgi sistemleri hakkında güvensiz veya alaycı hissedebilirler, bu da gerginlik ve strese yol açar (Tarafdar vd., 2011).

5- Tekno-Belirsizlik (Techno-uncertainty):

Donanım ve yazılımlardaki sürekli ve öngörülemez değişimlerin yarattığı stres halidir. Bilişim dünyasındaki sürekli değişikliklerin ve bilinmeyen güncellemelerin, profesyonellere belirli bir uygulama veya sistem için bir deneyim temeli geliştirme şansı vermediği bağlamları ifade eder. Bunu huzursuz edici bulurlar çünkü bilgileri hızla güncelliğini yitirir. Başlangıçta yeni uygulamaları ve teknolojileri öğrenme konusunda istekli olsalar da yenilenme ve güncellenme için sürekli gereksinimler sonunda hayal kırıklığı ve kaygı yaratır. Hazır iş akışı uygulamaları oldukları gibi kullanılamaz. Uygulama sırasında oldukça politik ve stresli süreçler olan konfigürasyon ve özelleştirme gerektirirler. Uygulamadan sonra bile, uygulamaların kararlı hale gelmesi zaman aldığından ve dokümantasyon ile BT departmanı desteği zayıf olabileceğinden bireyler bunları kullanma konusunda endişelidirler (Tarafdar vd., 2011).

Öğretmenlik Mesleğinde Dijitalleşme ve Stres Kaynakları:

Öğretmenlik mesleği, doğası gereği yüksek düzeyde etkileşim, empati ve duyuşsal emek gerektiren bir meslektir. Eğitim ortamlarının dijitalleşmesi, bu emeğin sadece icra edildiği platformu değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda öğretmenin iş yapış biçimini ve psikolojik sınırlarını da yeniden şekillendirmiştir. Literatüre göre öğretmenlerin dijital stres deneyimlerini tetikleyen mesleğe özgü temel faktörler şu şekildedir:

1-Yeterlilik ve Öz-Yeterlik Algısı:

Öğretmenin kendi teknolojik becerilerine olan inancı, stres düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Kendi yeterliliğini düşük gören öğretmenler, dijital araçları bir kolaylaştırıcı değil, birer engel olarak algılamaktadır (Akgün, 2019). Bu durum, özellikle tekno-karmaşıklık boyutuyla birleştiğinde öğretmenlerde "öğrenilmiş çaresizlik" hissine yol açabilmektedir. Teknolojik yeniliklerin hızına yetişememe korkusu, öğretmenin sınıf içindeki pedagojik otoritesini sarsmakta ve dijital araçları kullanırken sürekli bir hata yapma kaygısı (teknofobi) yaşamasına neden olmaktadır. Literatür, teknolojik öz-yeterlik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin dijital araçları daha yaratıcı kullandığını ve teknostres kaynaklı tükenmişliği daha az hissettiğini vurgulamaktadır (Syvänen vd., 2016).

2-Veli ve Öğrenci Beklentileri:

Dijitalleşme ile birlikte velilerin öğretmene 7/24 ulaşma beklentisi, öğretmenler üzerinde ciddi bir psikolojik baskı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okul sınırları içerisindeki sorumlulukları yeterince fazlayken evlerine döndüklerinde bile mecburi iletişimler kurabiliyorlar. Öğrencinin ödevinde anlaşılmayan bir nokta olması, öğrencinin okul içerisindeki davranışlarının raporlanmasının talebi gibi istekler öğretmenler üzerindeki mental yükü arttırmaktadır. Öğretmenlerin cep numaralarının kurum bazlı tutulması gerekirken bazı veliler öğrendikleri numaraları kendi aralarında paylaşarak öğretmenin özel hayatına yönelik ihlallerde bulunmaktadır (Akgün, 2019).

3-Sürekli Değişen Eğitim Platformları:

EBA gibi ulusal platformların yanı sıra Zoom, Google Classroom veya okul yönetim sistemlerinin (e-okul vb.) veri giriş yükü, öğretmenlerin "teknoloji yorgunluğu" yaşamasına neden olmaktadır. Velilerin, öğretmene mesai saatleri dışında, hafta sonlarında veya tatil dönemlerinde 7/24 ulaşma ve anlık yanıt alma beklentisi, öğretmenlerin "psikolojik kopma" yaşamasını engellemektedir. Bu sürekli çevrimiçi olma hali, öğretmenin sadece iş yükünü artırmakla kalmayıp, aynı zamanda özel yaşam alanının profesyonel talepler tarafından işgal edilmesine yol açarak ciddi bir duygusal tükenmişlik kaynağı oluşturmaktadır (Karakose vd., 2021).

Dijital Stresin Yansımaları ve Sonuçları:

Öğretmen yaşantılarında dijital stres, öğretmenlerin hayatında bazı yansımalara yol açmıştır. Bu yansımalar fiziksel, psikolojik ve mesleki olmak üzere üç temel düzlemde gözlemlenmektedir:

1-Öğretmen Yaşantılarında Psikolojik Yansımalar:

Eğitim ortamlarında dijital dönüşümün hız kazanması, öğretmenlerin pedagojik rollerinin yanı sıra psikolojik iyi oluş hallerini de derinden etkilemektedir. Teknolojik araçların sınıflara entegrasyonu sürecinde yaşanan aksaklıklar ve sürekli güncellenen sistemlere uyum sağlama zorunluluğu, öğretmenler üzerinde ciddi bir psikolojik baskı oluşturmaktadır. Bu süreçte en sık görülen olumsuz sonuçlar arasında anksiyete, teknolojiye karşı aşırı sinirlilik hali, iş doyumunda belirgin bir azalma ve mesleki tükenmişlik yer almaktadır. Teknolojinin getirdiği bitmek bilmeyen talepler karşısında bireylerin olumsuz duygusal tepkiler geliştirmesi, çaresizlik hissine kapılması veya problemi çözmek yerine ondan kaçınma eğilimi göstermesi gibi durumlar sıklıkla ortaya çıkabilmektedir (Salanova vd., 2013). Öğretmen, teknolojiyi destekleyici bir unsur yerine doğrudan bir tehdit olarak algıladığında mesleki motivasyonu hızla düşmekte ve bu durum tüm öğretim sürecine olumsuz yansımaktadır.

Teknolojinin yarattığı bu psikolojik baskı, öğretmenlerin kendilerine olan mesleki güvenlerini de sarsarak kronik bir yetersizlik hissine dönüşebilmektedir. Sürekli olarak yeni yazılımları, uygulamaları ve dijital platformları öğrenmek zorunda kalan öğretmenler, kendilerini bir kısır döngünün içinde bulabilmektedir. Bu durum, bireylerin iş yaşam dengesini bozmakta ve okul dışındaki zamanlarda da teknoloji odaklı bir zihinsel yorgunluk yaşamalarına neden olmaktadır. Psikolojik açıdan yıpranan öğretmenler, zamanla öğrencileriyle olan iletişimlerinde daha tahammülsüz hale gelebilmekte ve mesleki heyecanlarını kaybedebilmektedir. Dolayısıyla, teknostresin yarattığı psikolojik tahribat sadece öğretmenin bireysel dünyasıyla sınırlı kalmayıp, tüm sınıf iklimini doğrudan etkileyen bir unsura dönüşmektedir (Al-Fudail ve Mellar, 2008).

***2-Fiziksel Yansımalar*:**

Dijitalleşmenin öğretmenler üzerindeki bir diğer önemli etkisi ise kendini somatik ve fizyolojik semptomlarla gösteren fiziksel yansımalardır. Uzun süreli ekran kullanımı ve teknolojik belirsizliklerin tetiklediği stres, öğretmenlerde ciddi sağlık problemlerine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda en yaygın karşılaşılan şikayetler arasında şiddetli baş ağrısı, göz yorgunluğu, duruş bozukluklarına bağlı boyun ve sırt ağrıları ile kronik uyku bozuklukları yer almaktadır. Yoğun bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı, öğretmenlerde iş yükü algısını artırarak kendilerini sürekli bir gerginlik içinde, yorgun ve tükenmiş hissetmelerine sebebiyet verebilmektedir (Syvänen vd., 2016). Fiziksel sağlığın bu derece tehdit altında olması, öğretmenlerin günlük yaşam kalitelerini düşürürken mesleki performanslarını da doğrudan baltalamaktadır.

Sürekli olarak bilgisayar veya akıllı tahta karşısında geçirilen saatler, ergonomik olmayan çalışma ortamlarıyla birleştiğinde kas ve iskelet sistemi hastalıklarını kronik hale getirmektedir. Teknolojik araçların yaydığı mavi ışığa maruz kalma süresi arttıkça, melatonin hormonu salınımı olumsuz etkilenmekte ve bu durum öğretmenlerin uyku kalitesini ciddi oranda düşürmektedir. Yetersiz ve kalitesiz uyku ise ertesi gün okulda gösterilecek olan enerjiyi, dikkati ve sabrı doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir. Vücudun sürekli bir uyarılmışlık ve gerginlik modunda kalması, bağışıklık sisteminin de zayıflamasına yol açarak öğretmenleri hastalıklara karşı daha savunmasız hale getirmektedir. Sonuç olarak, teknostresin fiziksel boyutu, öğretmenlerin mesleklerini sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde icra etmelerinin önündeki en büyük engellerden biri olarak durmaktadır (Al-Fudail ve Mellar, 2008).

3-Mesleki (Pedagojik) Yansımalar:

Stres altındaki öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinde daha savunmasız ve reaktif oldukları, hata yapma korkusuyla yenilikçi yöntemlerden kaçınarak geleneksel (dijital olmayan) yöntemlere sığındıkları görülmektedir. Bu durum, eğitim niteliğinin düşmesine neden olan "teknolojik direnç" sonucunu doğurmaktadır. Kendilerini dijital ortamlarda güvende hissetmeyen bu öğretmenler, pedagojik olarak daha iyi sonuçlar verebilecek olsalar bile dijital araçları arka plana iterek geleneksel yöntemlere sığınmaktadırlar. Öğretmenlerin bu direnci, çağdaş eğitim paradigmalarının sınıfta hayat bulmasını zorlaştırmakta ve öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uygun yetişmesini engellemektedir (Syvänen vd., 2016).

Pedagojik direnç gösteren öğretmenler, yenilikçi öğretim tasarımları geliştirmek yerine bildikleri ve kendilerini konforlu hissettikleri eski kalıpları tekrar etme eğilimi gösterirler. Teknolojiyi derslerine entegre edemediklerinde yaşadıkları başarısızlık hissi, onları modern öğretim materyallerine karşı mesafeli ve hatta eleştirel bir tutum almaya itebilmektedir. Bu durum, okul içinde teknolojik araçları etkin kullanan meslektaşları ile aralarında pedagojik bir uçurum ve iletişim çatışması doğurabilmektedir. Öğretmenin yeniliklere kapalı bu duruşu, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu da zamanla azaltarak sınıf yönetimini daha da zor bir hale getirmektedir (Al-Fudail ve Mellar, 2008). Neticede, mesleki ve pedagojik açıdan yaşanan bu tıkanma, eğitim sisteminin modernleşme hedeflerine ulaşmasının önündeki en temel yapısal engellerden birini oluşturmaktadır.

Dijitalleşme Olgusunun Eğitim Alanındaki Dönüşümü

Son yıllarda yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, eğitim kurumlarının yapısını, işleyişini ve öğretmenlik mesleğinin doğasını köklü biçimde dönüştürmüştür. Dijitalleşme, eğitim süreçlerinde yalnızca kullanılan araçları değil, öğretmen-öğrenci etkileşimini, ölçme-değerlendirme anlayışını ve öğretmenin mesleki rollerini de yeniden tanımlamaktadır ((Eskici ve Çayak, 2023; Selwyn, 2016). Eğitimde dijitalleşme süreci, öğretmenler açısından bir yandan pedagojik yenilikler ve esneklik sağlarken, diğer yandan artan iş yükü, sürekli erişilebilir olma beklentisi ve teknolojik yeterlilik baskısı gibi yeni stres kaynaklarını beraberinde getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda psikolojik bir boyutta da etkilemektedir (Usluel & Uslu, 2013).

İş Talepleri–Kaynaklar (JD-R) Modeli Bağlamında Dijital Stres

İş Talepleri–Kaynaklar Modeli, çalışanların yaşadığı stres ve tükenmişliği açıklamak amacıyla geliştirilen ve özellikle insan odaklı meslek gruplarında yaygın olarak kullanılan bir kuramsal yaklaşımdır. Bu modele göre her meslek çalışan bireyden belirli fiziksel, bilişsel ve duygusal taleplerde bulunur. Bu talepler bireyin sahip olduğu kişisel ve örgütsel kaynaklarla dengelenemediği durumlarda stres ve tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Bakker & Demerouti, 2007).

Eğitim ortamlarında dijitalleşme süreci, öğretmenlerin iş taleplerini niceliksel ve niteliksel olarak artırmıştır. Öğretmenler, ders anlatımının yanı sıra dijital içerik üretme, çevrimiçi platformları yönetme, öğrenci ve velilerle dijital kanallar aracılığıyla sürekli iletişim kurma gibi ek sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin öğretmenler açısından önemli birer iş talebi haline gelmesine yol açmaktadır (Salanova, Llorens & Cifre, 2013).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı Açısından Dijital Stres

Bilişsel Değerlendirme Kuramı, stresin kaynağını çevresel uyaranlardan ziyade bireyin bu uyaranları nasıl algıladığına odaklanmaktadır. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre stres, bireyin karşılaştığı durumun kendi başa çıkma kaynaklarını aştığını düşündüğü anlarda ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, dijital teknolojilerin öğretmenler üzerinde neden farklı düzeylerde stres yarattığını açıklamak açısından önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır (Stanisławski, 2019).

Öğretmenler için dijital araçlar, bazı durumlarda mesleki verimliliği artıran bir fırsat olarak algılanırken bazı durumlarda ise hata yapma korkusu, yetersizlik hissi ve kontrol kaybı duygusu ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu algılamalar öğretmenlerin teknolojik öz-yeterlik algılarıyla yakından ilişkilidir. Kendini dijital açıdan yeterli hisseden öğretmenler, teknolojik talepleri yönetilebilir olarak değerlendirirken; düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler için aynı talepler stres kaynağına dönüşebilmektedir (Ayyagari, Grover & Purvis, 2011).

Akıllı Telefonların Kullanım Olumsuzlukları

Uzun süreli akıllı telefon kullanımı göz sağlığı başta olmak üzere pek çok açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Araştırmalar sonucu ekranlara uzun süre bakmanın gözlerde kuruluk, bulanık görme ve göz yorgunluğu gibi sorunlara yol açabileceğini ortaya koymuştur (Üstündağ Öcal & Öztürk, 2022). Uzun süre aynı pozisyonda kalmak veya başı öne eğik şekilde kullanmak boyun, sırt ağrılarına sebebiyet verebilmekte olup bu cihazların uzun süreli ve sık kullanımı önerilmemektedir. Öğretmenlerin tüm gün tahta başında ders anlattıklarını, nöbetçi olduklarını ve sınav-ödev hazırladıklarını da göz önünde bulundurursak öğretmenler bu anlamda ciddi risk grubunda bulunmaktadırlar.

Dijital Stresi Etkileyen Bireysel Faktörler

a) *Yaş ve Mesleki Kıdem*

Öğretmenlerin dijital stres düzeylerini etkileyen bireysel faktörlerden biri yaş ve mesleki kıdemdir. Literatürde, genç öğretmenlerin dijital teknolojilere teknik açıdan daha yatkın oldukları, ancak iş-yaşam sınırlarını korumakta daha fazla zorlandıkları belirtilmektedir. Sürekli çevrimiçi olma hali, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde dijital stresin artmasına neden olabilmektedir (Joo, Lim & Kim, 2016). Buna karşılık mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin pedagojik deneyim açısından güçlü olmalarına rağmen, hızlı değişen dijital sistemlere uyum sağlama konusunda daha fazla kaygı yaşayabildikleri görülmektedir. Bu durum, özellikle tekno-karmaşıklık ve tekno-belirsizlik boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir (Syvänen vd., 2016). Dolayısıyla yaş ve kıdem, dijital stresin yönünü ve yoğunluğunu belirleyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır.

b) *Dijital Okuryazarlık Düzeyi*

Dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri yalnızca teknik olarak kullanabilmesi değil; aynı zamanda bu teknolojileri eleştirel, etik ve pedagojik bir çerçevede değerlendirebilme becerisini de içermektedir. Hamutoğlu ve ark. (2017) tarafından dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçe'ye uyarladıkları çalışmada dijital okuryazarlık teknik, bilişsel ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir yapı olarak açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça, dijital araçları daha bilinçli ve amaç odaklı kullandıkları, bu durumun da dijital stres düzeylerini azalttığı görülmektedir. Instefjord ve Munthe (2017), dijital yeterlilik ile stres algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve pedagojik amaçlarla teknoloji kullanımının stres deneyimini hafiflettiğini ortaya koymuştur.

Dijital Stresi Etkileyen Örgütsel Faktörler

a) *Okul Yönetimi ve Dijital Liderlik*

Dijitalleşme sürecinin öğretmenler üzerindeki etkisi, büyük ölçüde okul yönetimlerinin bu süreci nasıl yönettiğiyle ilişkilidir. Dijital liderlik anlayışının zayıf olduğu kurumlarda, öğretmenlerden teknolojiyi kullanmaları beklenirken bu sürece rehberlik edecek net bir vizyon ve destek mekanizması sunulmamaktadır. Zorunlu tutulan dijital platformlar ve artan raporlama yükü, öğretmenlerde kurumsal baskı algısını artırabilmektedir (Al-Fudail ve Mellar, 2008). Karakose ve arkadaşlarının (2021) araştırması ise okul yönetimlerinin dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu gözeten bir yaklaşım benimsemesinin önemine dikkat çekmektedir.

b) *Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliği*

Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin içeriği ve niteliği, dijital stresin azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine rağmen, neden ve hangi durumlarda kullanmaları gerektiği konusunda belirsizlik yaşamalarına yol açmaktadır (Syvänen vd., 2016).

Sınır Kuramı (Boundary Theory)

Sınır kuramı, bireylerin iş ve özel yaşam rollerini nasıl ayırdığı ya da bütünleştirdiği üzerine odaklanmaktadır. Ashforth ve arkadaşlarının (2000) yaptığı

bir araştırmada dijitalleşme ile birlikte öğretmenlerin sürekli çevrim içi olma zorunluluğunun iş-özel yaşam sınırlarını bulanıklaştırmakta olduğunu ortaya koymuştur. Karadeniz ve Zabcı'nın (2020) araştırmasındaki Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesai dışı erişilebilirlik deneyimlerine ilişkin bulgular, bu sınır ihlallerinin stres ve tükenmişliği artırdığını göstermektedir. Bu çerçevede dijital stres, rol sınırlarının aşınmasının bir sonucu olarak ele alınabilir.

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, bireyin stresli durumlara uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir. Dijital dönüşüm sürecinde bazı öğretmenlerin yüksek stres yaşarken bazılarının daha uyumlu kalabilmesi, bireysel dayanıklılık düzeyleriyle açıklanabilir (Connor ve Davidson, 2003). Türkiye'de öğretmenlerde psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik ve stres arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, dayanıklılığın koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir (Akgün, 2019). Bu çerçevede dayanıklılık, dijital stresin yaşantısal sonuçlarını belirleyen moderatör değişken olarak ele alınabilir.

Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların odağında genellikle öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi yer almaktadır. Efilti ve Çoklar (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin teknostres düzeylerini belirlemek amacıyla bir model geliştirilmiş ve öğretmenlerin en çok "teknolojik karmaşıklık" ve "sürekli değişim" faktörlerinden etkilendikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları ise öğretmenlerin teknolojik araçları kullanırken hissettikleri yetersizlik duygusunun, ders içi performanslarına doğrudan yansıdığını ve teknolojiye karşı kaçınma davranışı geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Akgün (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital stres ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek teknostres düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki doyumlarının anlamlı derecede azaldığını belirlemiştir. Bu çalışma, dijitalleşmenin getirdiği iş yükünün öğretmenlerde "mesleki yabancılaşma" hissi uyandırdığını ve dijital araçların birer kolaylaştırıcı olmaktan uzaklaşarak stres kaynağına dönüştüğünü vurgulamaktadır. Özellikle idari veri girişleri ve dijital raporlama süreçleri, öğretmenlerin asıl görevi olan öğretime ayırdıkları

zamanı kısıtlayan temel unsurlar olarak belirtilmiştir.

Sarı, Sürmelioğlu ve Seferoğlu'nun (2024) yaptığı araştırma, Türkiye'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiyi nicel bir yaklaşımla incelemiştir. Çalışmada kamuya bağlı kurumlarda görev yapan 286 öğretmen örneklem olarak alınmış, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve teknostres düzeyleri, geçerli ölçeklerle ölçülerek betimsel analiz, korelasyon ve varyans analizleriyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar ise öğretmenlerin genel olarak düşük teknostres düzeyine sahip olduklarını ve uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca teknostres düzeyi azaldıkça uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumun arttığı belirlenmiş; öğretmenlerin tutumlarının mezun olunan program ve okul türü gibi bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı da bulunmuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital eğitim süreçlerine adaptasyonunda hem tutum hem de stres düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Erer (2021) yaptığı araştırmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin çalışma yaşamında yaygınlaşmasının çalışanlar üzerinde teknostres oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada teknostresin, çalışanlarda kaygı ve stres düzeylerini artıran önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, teknostresin nedenleri tekno-aşırı yük, tekno-karmaşıklık ve tekno-belirsizlik gibi temalar altında ele alınırken; teknostresin çalışanlar üzerindeki etkilerinin davranışsal, psikolojik ve fizyolojik boyutlarda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Al-Fudail ve Mellar (2008), sınıf içi teknoloji kullanımının öğretmenlerdeki fizyolojik stres belirtilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, teknolojik aksaklıkların öğretmenlerdeki anlık kaygı artışına ve bazı durumlarda dersi yönetememe durumuna neden olduğu saptanmıştır. Bu durum, nitel verilerle desteklendiğinde öğretmenlerin kendilerini sınıf içinde savunmasız hissettikleri görülmüştür.

Valiao (2025) tarafından yapılan araştırmada dijital stresin öğretmenlerin "öğretimsel öz-yeterlik" algıları üzerindeki negatif etkisini incelemiştir. Çin'deki öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırma, teknostresin öğretmenlerin yaratıcılığını körelttiğini ve dijital araçların yarattığı baskı nedeniyle öğretmenlerin standartlaşmış, risk içermeyen öğretim yöntemlerine yöneldiğini göstermiştir. Ayrıca, teknoloji kaynaklı belirsizliğin öğretmenlerin mesleki kimliklerini tehdit ettiği ve "teknolojiye bağımlı bir çalışan" profiline dönüşme korkusu yarattığı vurgulanmıştır.

DİJİTAL STRESİN ÖĞRETMEN YAŞANTILARINDAKİ YANSIMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Problem Durumu

Yukarıda özetlenen kuramsal çerçevede de görüldüğü üzere, eğitim ortamlarındaki hızlı dijitalleşme süreci öğretmenlerin mesleki rollerini, sorumluluklarını ve çalışma biçimlerini önemli ölçüde etkilemekte; sürekli erişilebilir olma beklentisi, yeni teknolojileri öğrenme zorunluluğu ve değişen dijital uygulamalara uyum sağlama gerekliliği öğretmenlerin iş yükünü ve stres düzeyini artırabilmektedir. Bu noktada araştırmanın problemi, öğretmenlerin dijitalleşme sürecinde deneyimledikleri bu stresin mesleki ve gündelik yaşantılarına nasıl yansıdığını anlamaya odaklanmaktadır.

Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitimin yaygınlaşması, öğretmenlerin dijital stres düzeylerini artıran önemli bir faktör olmuştur (Karakose, Polat & Papadakis, 2021). Eğitim bağlamında bu durum, öğretmenlerin ders hazırlama süreçlerinden öğrenci ve veli iletişimine, ölçme-değerlendirme uygulamalarından mesleki gelişim faaliyetlerine kadar pek çok alanda etkisini göstermektedir. Bu bulgular, dijital stresin öğretmenler açısından yalnızca zihinsel bir yükle sınırlı kalmadığını; duygusal ve fiziksel düzeyde de hissedilen çok boyutlu bir zorlanma alanına dönüştüğünü ortaya koymaktadır (Ayyagari, Grover & Purvis, 2011).

Dijital stresin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığı, iş doyumunu azalttığı ve mesleki motivasyonu olumsuz etkilediği görülmektedir (Salanova, Llorens & Cifre, 2013). Buna karşın Türkiye'de dijital stresin öğretmenlerin günlük yaşam pratikleri, duygusal deneyimleri ve mesleki algıları üzerindeki yansımalarını nitel bir bakış açısıyla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin dijital araçları kullanırken kendilerini yetersiz hissetmelerinin (teknofobi) ve teknoloji kaynaklı aşırı iş yükünün, mesleki tükenmişliği artırdığını göstermektedir (Akgün, 2019). Bu durum, dijitalleşmenin öğretmenler açısından çoğu zaman destekleyici bir araçtan ziyade baş edilmesi gereken ek bir yük olarak algılanabildiğini düşündürmektedir.

Dijital stres sadece teknik bir sorun değil, aynı zamanda öğretmenin pedagojik performansını ve genel refahını etkileyen bir süreçtir (Syvänen vd, 2016). Araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştığı dijital stresin motivasyon düşüklüğü, iş tatminsizliği ve fiziksel sağlık sorunlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Türkiye bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin dijitalleşme sürecini çoğu zaman kurumsal destekten sınırlı biçimde yarattığı koşullarda

deneyimledikleri görülmektedir. Bu açıdan literatür incelendiğinde ise dijital stresin genellikle nicel yöntemlerle ölçüldüğünü ve bu stresin öğretmenlerin günlük yaşam pratikleriyle duygusal dünyalarındaki derin yansımalarını ele alan nitel çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada dijitalleşmenin eğitim ortamlarında giderek artan etkisiyle birlikte ortaya çıkan dijital stresin öğretmenlerin mesleki ve gündelik yaşantılarına olan yansımalarının anlaşılması amaçlanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim platformları, dijital ölçme-değerlendirme araçları, sürekli çevrimiçi olma beklentisi ve teknolojik yeniliklere uyum baskısı gibi çok sayıda dijital talep ile karşı karşıya kalmaktadır (Sarı vd., 2024). Bu açıdan öğretmenlerin dijitalleşen eğitim ortamında yaşadıkları stres deneyimlerini anlamak eğitim sürecinin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için önem taşımaktadır. Teknoloji kullanımının öğretmenlerin günlük iş akışlarına, motivasyonlarına ve psikolojik durumlarına nasıl etki ettiğini belirlemek ise çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki ve özel yaşantılarında deneyimledikleri dijital stresin yansımalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin dijitalleşen eğitim ortamında karşılaştıkları stres kaynaklarını nasıl yorumladıkları ve bu süreci mesleki kimlikleriyle nasıl ilişkilendirdikleri incelenmiştir. Aynı zamanda bu durumun öğretmenlerin dijitalleşme sürecini nasıl yaşadıklarını kendi ifadeleri üzerinden görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler eğitim teknolojilerini kullanırken kendilerini ne ölçüde yeterli hissediyor?
2. Öğretmenlerin dijital araç ve ortamlarla yoğun etkileşimi öğretmen yaşantılarında nasıl deneyimlenmektedir?
3. Öğretmenlere göre dijital stres günlük mesleki ve kişisel süreçlerde nasıl görünür hâle gelmektedir?
4. Öğretmenler dijital stresle baş etme biçimlerini nasıl ifade etmektedir?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre dijital stresin öğretmen yaşantılarında öne çıkan yönleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Dijitalleşme süreci, eğitim sistemlerini yapısal ve işlevsel açıdan önemli ölçüde dönüştürmüş, öğretmenlerin mesleki rollerini, çalışma biçimlerini ve sorumluluklarını yeniden şekillendirmiştir. Dijital platformlar, çevrimiçi iletişim araçları ve eğitim teknolojileri öğretim sürecini destekleyen unsurlar olarak öne çıkarken bu araçların yoğun ve sürekli kullanımı öğretmenler üzerinde çeşitli psikolojik ve duygusal yükler oluşturabilmektedir. (Bond, 2020). Özellikle bu yüklerin çoğu zaman görünmez olması, öğretmen yaşantılarında stresin normalleşmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan dijital stres, öğretmenlerin mesleki verimliliklerini, motivasyonlarını ve iş doyumlarını etkileyebilecek önemli bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir (Akgün, 2019; Salanova vd., 2013).

Dijital stres kavramı literatürde farklı meslek grupları açısından ele alınmakla birlikte, öğretmenlerin bu süreci nasıl deneyimlediklerine ve dijital stresin mesleki ve kişisel yaşantılarına nasıl yansıdığına ilişkin nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar çoğunlukla nicel yaklaşımlar çerçevesinde yürütülmüş, öğretmenlerin yaşantılarına dair derinlemesine ve betimleyici verilere yeterince yer verilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin dijital stres deneyimlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin dijital stres yaşantılarını kendi bakış açılarıyla ortaya koymayı amaçlayarak literatürdeki bu boşluğa katkı sunmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin dijital stresin kaynaklarını, bu stresin mesleki ve kişisel yaşamlarına yansımalarını ve başa çıkma stratejilerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak, eğitim ortamlarında dijital uygulamaların daha sürdürülebilir ve öğretmen dostu biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca elde edilen bulguların okul yöneticileri için öğretmenlerin dijital yüklerini azaltmaya yönelik düzenlemeler konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın dijitalleşen eğitim ortamlarında öğretmenlerin yaşadığı stresin daha iyi anlaşılmasına ve iyileştirmelerin uygulanmasına yönelik katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına öğretmenlerin verdikleri yanıtların onların dijital stres yaşantılarına ilişkin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı,

2. Araştırmada kullanılan nitel araştırma deseninin, öğretmenlerin dijital stres deneyimlerini ve bu deneyimlerin yaşantılarına yansımalarını ortaya koymak için uygun olduğu,
3. Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının, öğretmenlerin dijital stres kaynaklarını ve bu stresin mesleki ve kişisel yaşantılarına yansımalarını belirlemeyi sağlayacak nitelikte olduğu,
4. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin, eğitimde dijital dönüşüm sürecini deneyimlemiş ve araştırma konusu hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımıyla yürütüldüğünden, bulgular yalnızca araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim ve görüşleri ile,
2. 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri öznel yanıtlar ile,
3. Katılımcıların görüşme sürecinde sosyal olarak kabul gören yanıtlar verme eğilimi göstermiş olabilecekleri varsayımı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilmesinin temel nedenlerinden biri öğretmenlerin dijital stres deneyimlerini kendi yaşantıları ve algıları üzerinden ayrıntılı biçimde aktarabilmelerine olanak sağlamasıdır (Creswell, 2013 akt. Fırat vd. 2014). Araştırmada öğretmenlerin dijital strese ilişkin yaşantılarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, benzer ifadeler kodlanarak temalar altında toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul'da aktif olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel amaç, belirlenen kriterlere uyan durumların derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçütler şunlardır:

- En az 3 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olmak.
- Eğitim süreçlerinde aktif olarak dijital araçları (EBA, akıllı tahta, dijital yönetim sistemleri vb.) kullanıyor olmak.
- Gönüllülük esasına dayalı katılım sağlamak.

Veri Toplama Araçları

Görüşme formu hazırlanırken Tarafdar ve arkadaşlarının (2011) çalışmasındaki dijital stres boyutları dikkate alınmış, bunlara ek olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve dilsel anlaşılırlık için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Form; katılımcıların demografik bilgilerini içeren kişisel bilgiler formu ve dijital stres deneyimlerine odaklanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde öncelikle öğretmenlerle yüz yüze ya da Zoom üzerinden ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlar (okul ortamı veya çevrimiçi görüşme platformları) dikkate alınarak yürütülmüştür. Ön görüşmelerin ardından veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, öğretmenlerin dijital stres deneyimlerini çok boyutlu olarak ele alan yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Bu form dijital yeterlilik, tekno-aşırı yüklenme, teknik aksaklıklar, fiziksel ve psikolojik etkiler, tekno-güvensizlik, kurumsal destek algısı ve başa çıkma stratejileri gibi temaları kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcılardan demografik bilgi formunu (mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul kademesi ile en sık kullanılan dijital araçlar) doldurmaları istenmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda katılımcı gizliliğini korumak amacıyla herhangi bir kişisel kimlik bilgisi toplanmamış, her katılımcıya kodlar (K1, K2, K3 vb.) atanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi (content analysis) tekniği ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda açık uçlu sorular ve ön görüşmelerden elde edilen nitel veriler sistematik biçimde incelenmiş, katılımcı ifadelerinden hareketle kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018): verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması. Bu süreçte öncelikle ön görüşme kayıtları ve açık uçlu yanıtlar yazıya dökülerek (transkripsiyon) analiz birimleri belirlenmiştir. Daha sonra anlamlı ifadelerden kodlar oluşturulmuş, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenerek temalar ve kategoriler geliştirilmiştir. Elde edilen kod ve temalar düzenlenerek sistematik bir yapı içinde sunulmuş, bulgular katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise ortaya çıkan temalar, araştırmanın amacı ve ilgili literatür doğrultusunda yorumlanarak tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin dijital stres deneyimlerini bütüncül bir biçimde açıklayacak şekilde literatürle ilişkilendirilerek anlamlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretmenlerin açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda altı tema altında toplanmıştır. Her tema kapsamında elde edilen bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanımına Yönelik Yeterlilik Algıları ve Hissettikleri Duygular

Katılımcıların eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik yeterlilik algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle genç öğretmenler ve orta kıdem grubunda yer alan öğretmenler dijital araçları kullanırken kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık bazı kıdemli öğretmenler yeni sistemlere uyum sağlama konusunda zorlandıklarını ve kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Dijital Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular		
Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**
Yüksek dijital yeterlilik	Teknolojiyi rahat kullanma, öğrenmeye açıklık, merak	K1, K8, K10, K13, K14, K15
Orta düzey yeterlilik	Kendini geliştirme ihtiyacı, temkinli yaklaşım	K5, K6
Düşük yeterlilik algısı	Yeni sistemlere uyum güçlüğü, teknolojik yetersizlik hissi	K2, K4, K16
Dijital kaygı	Hata yapma korkusu, eksik öğrenme endişesi	K5, K10, K16

Bazı katılımcılar yeni teknolojilere karşı olumlu tutum sergilemektedir:

- "Yeni teknolojileri öğrenme konusunda çok istekliyim herhangi bir kaygı duymuyorum." (K1)
- "Genelde merak hissediyorum, pek zorlanmıyorum." (K13)
- "Yeterli olduğumu düşünüyorum, teknoloji çağında yetiştiğim için zorluk yaşamadım." (K14)

Buna karşın bazı öğretmenler teknolojik değişimlerin kaygı yarattığını belirtmiştir:

- "Pek yeterli değilim. Günümüzde pek çok dijital uygulama çıktı. Herhangi birinde uzman olamadım." (K2)
- "Yeni bir uygulama kullanma ve öğrenme konusunda güçlük çekiyorum." (K4)
- "Heyecan duymakla birlikte yeni kavram ve düzene alışamama kaygısı taşıyorum." (K16)

Dijital Araçların Mesleki Hız ve İş Miktarı Üzerindeki Etkisi

Katılımcıların büyük çoğunluğu dijitalleşmenin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı görüşündedir. Özellikle veri girişleri, raporlama süreçleri ve dijital kayıt sistemleri öğretmenler üzerinde zaman baskısı oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Dijital Araçların İş Yükü ve Mesleki Baskıya Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İş yükü artışı	Veri girişi, raporlama, portfolyo yükü	K2, K5, K8, K13, K15
Teknolojik aşırı yük	Sürekli yeni görevler, artan sorumluluklar	K2, K14
Çift yönlü değerlendirme	Hem kolaylaştırıcı hem yük artırıcı etki	K8, K14
İş süreçlerini kolaylaştırma	Hız, zaman tasarrufu, verimlilik	K1, K16

- Her an yeni veri isteniyor." (K2)
- "Portfolyo hazırlama ve raporlama gibi işler hiçbir zaman bitmeyecekmiş hissi oluşturuyor." (K5)
- "Hem dijital hem de kağıt üzerinde hazırlandığı için iş yükünü artırıyor." (K13)
- "İş kolaylaştığı için daha fazla görev vermeye başladıklarını düşünüyorum." (K14)

Bununla birlikte bazı öğretmenler dijital araçların iş süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

- "Materyal hazırlama bana kalırsa en keyifli süreçlerden biri." (K1)
- "Raporlamak ve sonuçları almak zamandan tasarruf sağlıyor." (K16)

Mesai Saatleri Dışındaki Çevrimiçi İletişimin Ev ve Aile Yaşantısına Etkileri

Katılımcıların çoğu dijital iletişim araçlarının mesai kavramını belirsizleştirdiğini belirtmiştir. Özellikle WhatsApp grupları ve veli iletişimi öğretmenlerin özel yaşam alanlarını etkileyebilmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Mesai Dışı Çevrimiçi İletişimin Etkileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Sürekli ulaşılabilirlik	WhatsApp, BİP, veli mesajları	K2, K3, K4, K8, K9, K13
Zihinsel meşguliyet	Kaygı, odak kayması	K8, K9
Normalleşme	Sürekli ulaşılabilirliği mesleğin parçası görme	K1
Kısmi kabul	Saat sınırına bağlı kabul	K15

- Her an WhatsApp'tan gelen mesajlarla muhatap oluyoruz." (K2)
- "Evde de sürekli okuldaymış gibi hissediyorum." (K3)
- "Mesai saati kavramı şu an kalkmış durumda." (K4)
- "Cevap vermek istemiyorum ancak oluşan kaygı buna engel oluyor." (K9)

Buna karşılık K1, bu durumun zamanla normalleştiğini ifade etmiştir:

- "Biz günün her saatinde ulaşılabilir olmak zorunda kalıyoruz ve zamanla bu bizim için normalleşmiş oluyor." (K1)

Ders Esnasında Yaşanan Teknik Aksaklıkların Ruh Hali ve Öğretim Performansına Yansıması

Katılımcılar teknik sorunların öğretim sürecini doğrudan etkilediğini belirtmiştir (Tablo 4)

Tablo 4. Teknik Aksaklıkların Öğretim Sürecine Etkileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yetersizlik hissi	Dersi işleyememe, kontrol kaybı	K4, K5
Ders veriminde düşüş	Zaman kaybı, ritim bozulması	K9, K15, K16
Teknik altyapı sorunları	İnternet kesintisi, akıllı tahta arızası	K4, K9, K14
Alternatif stratejiler geliştirme	B planı oluşturma	K1

Dijital Stresin Bireysel ve Sosyal/Mesleki Görünürlüğü

Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

- "Planladığım dersi açamayınca yetersizlik hissi veriyor." (K4)
- "Ders yapamaz duruma geldiğimde ne yapacağımı şaşırıyorum." (K5)
- "40 dakikalık dersin yarısından fazlası bu durum için harcanıyor." (K9)
- "İnternet kopması bilişim dersinde büyük facia oluyor." (K14)

Bununla birlikte bazı öğretmenler alternatif öğretim yöntemleri geliştirdiklerini ifade etmiştir:

- "Teknik bir problem varsa bunu çözene kadar planladığım diğer aktiviteleri yaptırabiliyorum." (K1)

Katılımcılar dijital stresin yalnızca psikolojik değil fiziksel etkiler de yarattığını belirtmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Dijital Stresin Bireysel ve Sosyal/Mesleki Görünürlüğü

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Fiziksel belirtiler	Baş ağrısı, göz yorgunluğu, boyun-bel ağrısı	K4, K5, K9, K11, K14, K15, K16
Duygusal belirtiler	Sinirlilik, tükenmişlik, yalnız kalma isteği	K5, K8, K9
Mesleki kaygı	Geride kalma korkusu	K11, K16
Kurumsal yalnızlık	Destek eksikliği	K2, K3, K5, K9, K11, K14, K15, K16

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

- "Baş ağrısı kesinlikle." (K4)
- "Baş ağrısı, yalnız ve sessiz kalma isteği." (K5)
- "Baş ağrısı çok sık olmaya başladı." (K14)
- "Uzun süre akıllı tahta kullandığım zaman göz yorgunluğu yaşayabiliyorum." (K15)

Ayrıca katılımcıların önemli bir bölümü kurumsal desteğin de yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

- "Destek olamıyoruz. Herkes kendi başına uğraşıyor." (K2)
- "Yalnız ve sık sık değersiz hissettiğim oluyor." (K5)
- "Gençsin yaparsın diyerek bir başımıza bıraktılar." (K14)
- "Zaman zaman yalnız kalıyorum." (K16)

Öğretmenlerin Dijital Stresle Baş Etme Biçimleri ve Geleceğe Yönelik Önerileri

Katılımcılar dijital stresle mücadelede bireysel ve kurumsal stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle teknolojiden belirli sürelerle uzaklaşma, planlı çalışma ve dijital yeterlilikleri geliştirme ön plana çıkmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Dijital Stresle Baş Etme Stratejileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Dijital detoks	Teknolojiden uzaklaşma	K4, K6, K13
Planlı çalışma	Ön hazırlık, alternatif plan	K1, K3, K8, K16
Fiziksel önlemler	Mavi ışık gözlüğü, sağlık desteği	K14
Dijital okuryazarlık	Bilgi düzeyini artırma	K1
Kurumsal öneriler	BT desteği, sistem sadeleştirme	K9, K10

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

- "Dijital stresi azaltmanın ilk yolu daha fazla bilmek." (K1)
- "Birkaç saat de olsa teknolojiden uzak kalmak." (K13)
- "Mavi ışık korumalı gözlük aldım." (K14)
- "Ders öncesi hazırlık yaparak stresi azaltmaya çalışıyorum." (K16)

Katılımcılar ayrıca okullarda teknik destek personeli istihdam edilmesi, sistemlerin sadeleştirilmesi ve dijital farkındalık eğitimlerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımı sürecinde yaşadıkları dijital stres deneyimleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dijitalleşmenin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında önemli kolaylıklar sağlamasına rağmen çeşitli stres kaynaklarını da beraberinde getirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital yeterlilik algıları birbirinden farklılaşmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler eğitim teknolojilerini kullanırken kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın bazı kıdemli öğ-

retmenler yeni sistemlere uyum sağlama, teknolojik gelişmeleri takip etme ve hata yapma olasılığı nedeniyle kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmanın önemli sonuçlarından biri, dijital yeterliliğin yalnızca yaş veya kıdemle açıklanamayacağıdır. Bazı kıdemli öğretmenlerin teknolojiye olumlu yaklaşırken bazı genç öğretmenlerin de dijital kaygı yaşayabildiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, dijital araçların öğretmenlerin iş süreçlerini hızlandırmasına rağmen iş yükünü azaltmadığı, aksine çoğu zaman yeni görev ve sorumluluklar yarattığıdır. Özellikle raporlama, veri girişi, portfolyo hazırlama ve çoklu sistem kullanımı öğretmenlerde zaman baskısı oluşturmaktadır. Bazı katılımcılar dijitalleşmenin iş süreçlerini kolaylaştırdığını ve zaman tasarrufu sağladığını belirtse de katılımcıların büyük bölümü dijitalleşmenin beraberinde bürokratik yükleri artırdığı görüşündedir.

Araştırma sonuçları, mesai saatleri dışındaki dijital iletişimin öğretmenlerin özel yaşam alanlarını etkilediğini de göstermektedir. WhatsApp, BİP ve benzeri iletişim kanalları öğretmenlerin sürekli ulaşılabilir olma hissi yaşamalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin bu durumu mesleğin doğal bir parçası olarak kabul ettiği ve zaman içerisinde normalleştirdiği görülmüştür.

Ders sırasında yaşanan teknik aksaklıklar öğretmenlerin öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. İnternet kesintileri, akıllı tahta arızaları ve yazılımsal problemler öğretmenlerde stres, yetersizlik hissi ve zaman kaybı yaratmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin alternatif öğretim stratejileri geliştirerek bu sorunların etkisini azaltabildikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç, dijital stresin fiziksel, duygusal ve sosyal boyutlarda hissedilmesidir. Baş ağrısı, göz yorgunluğu, boyun ve sırt ağrıları gibi fiziksel belirtiler katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Duygusal düzeyde ise sinirlilik, tükenmişlik, yalnızlık hissi ve zihinsel yorgunluk ön plana çıkmıştır. Özellikle teknik destek eksikliği ve yönetsel desteğin yetersiz görülmesi, öğretmenlerin dijital süreçlerde yalnız bırakıldıkları algısını güçlendirmektedir.

Sonuç olarak araştırma, öğretmenlerin dijitalleşmeyi bütünüyle olumsuz değerlendirmediklerini, ancak dijitalleşmenin sağlıklı ve sürdürülebilir biçimde yürütülebilmesi için teknik, örgütsel ve psikolojik destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, teknostres literatüründe öne çıkan kuramsal yaklaşımlar ve ampirik çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Öğretmenlerin raporlama, veri girişi ve dijital sistemlere ilişkin artan görev yükünden kaynaklanan baskı hissetmeleri, Tarafdar ve arkadaşları (2011) tarafından tanımlanan «teknolojik aşırı yük (techno-overload)» boyutuyla paralellik göstermektedir. Katılımcılar dijital araçların işleri kolaylaştırmasına rağmen aynı zamanda daha fazla sorumluluk ve beklenti yarattığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Ayyagari, Grover ve Purvis (2011) tarafından teknolojik taleplerin çalışanların iş yükünü artırdığı yönündeki sonuçlarla da uyumludur.

Mesai saatleri dışında devam eden dijital iletişim süreçleri, araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri olmuştur. Öğretmenlerin okul yönetimi, meslektaşlar ve veliler tarafından sürekli ulaşılabilir olmalarının beklenmesi, literatürde "teknolojik istila (techno-invasion)" olarak adlandırılan boyutla örtüşmektedir (Tarafdar vd., 2011). Bununla birlikte bazı öğretmenlerin bu durumu mesleğin doğal bir parçası olarak değerlendirmeleri, bireylerin teknolojik baskıları farklı biçimlerde yorumlayabildiklerini göstermektedir. Bu durum teknostres deneyiminin öznel niteliğine işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, dijital yeterlilik ile teknostres arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını da göstermektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dahi zaman zaman kaygı, baskı ve yalnızlık hissetmeleri, teknolojik bilgi düzeyinin tek başına koruyucu bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Salanova, Llorens ve Cifre (2013) tarafından ileri sürülen teknolojinin psikolojik talepler yaratan bir çalışma ortamı oluşturabileceği görüşünü desteklemektedir. Ders sırasında yaşanan teknik aksaklıkların öğretmenlerde oluşturduğu stres ve performans kaybı, Al-Fudail ve Mellar (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen-Teknoloji Çevresi Etkileşim Modeli ile açıklanabilir. Araştırma bulguları, teknolojik altyapı sorunlarının yalnızca teknik değil aynı zamanda duygusal sonuçlar da doğurduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de bazı öğretmenlerin dijitalleşmeyi bir stres kaynağı olarak değil mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirmeleridir. Özellikle dijital araçları etkin kullanan öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuç, teknostresin yalnızca teknolojinin varlığından değil bireyin teknolojiye yönelik tutumu, deneyimi ve örgütsel destek düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin büyük bölümünün kurumsal desteği yetersiz bulması, Syvänen ve arkadaşlarının (2016) örgütsel destek ile teknostres arasındaki ilişkiyi vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin dijital süreçlerde yalnız bırakılmalarının stres düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Öneriler

a) ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

1. Okullarda teknik sorunlara hızlı müdahale edebilecek bilişim teknolojileri destek personelleri görevlendirilmelidir.
2. Öğretmenlerin birden fazla sistem üzerinden tekrar eden veri girişleri yapmalarını önlemek amacıyla eğitim teknolojileri platformları bütünleşik ve kullanıcı dostu biçimde yeniden düzenlenmelidir.
3. Mesai saatleri dışında yürütülen dijital iletişim süreçlerine ilişkin kurumsal sınırlar belirlenmeli ve öğretmenlerin özel yaşam alanları korunmalıdır.
4. Eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler yalnızca teknik beceri kazandırmaya değil, dijital stres yönetimine de odaklanmalıdır.
5. Okul yöneticilerinin dijital liderlik yeterlilikleri geliştirilmeli ve öğretmenlere yönelik teknik ve psikolojik destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.
6. Öğretmenlerin ekran kullanımına bağlı fiziksel sağlık sorunlarını azaltmak amacıyla ergonomi, göz sağlığı ve dijital iyi oluş konularında farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
7. Eğitim teknolojilerinin planlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilmelidir.

b) ***Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler***

1. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin teknostres deneyimlerini karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir.
2. Öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişkinin nicel yöntemlerle incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. Okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışlarının öğretmenlerin dijital stres deneyimleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerinin etkililiğini inceleyen karma yöntemli çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Dijital stresin öğretmen performansı, mesleki doyum, tükenmişlik ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen uzunlamasına araştırmalar yapılabilir.
6. Farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin dijital stres deneyimleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, F. (2019). Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştır-

maları Dergisi, 9(2), 40-66.https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/article/558622

Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. Computers & Education, 51(3), 1103-1110. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131507001352?via%3Dihub

Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a Day's Work: Boundaries and Micro Role Transitions. The Academy of Management Review, 25(3), 472–491. https://doi.org/10.2307/259305

Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. MIS Quarterly, 35(4), 831–858. https://doi.org/10.2307/41409963

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. Asian Journal of Distance Education, 15(2), 191-247. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285336.pdf

Brod, C. (1984). Technostress: The human cost of the computer revolution. Addison-Wesley. https://www.tecnostress.it/wp-content/uploads/2009/09/The-Human-Cost-of-the-Computer-Revolution_Abstract.pdf

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Efilti, E., & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 413–421. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204632.pdf

Eskici, M., & Çayak, S. (2023). The relationship between teachers' technology proficiencies and their levels of integrating technology into their lessons. Journal of Educational Technology and Online Learning, 6(4), 808-821.

Erer, B. (2021). Teknolojinin Karanlık Yüzü: Teknostres. Management and Political Sciences Review, 3(1), 80-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mpsr/article/933676

Fırat, M. ., Kabakçı Yurdakul, I. ., & Ersoy, A. (2014). Mixed Method Research Experience Based on an Educational Technology Study. Journal of Qualitative Research in Education, 2(1). https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m

Sarı, F. G., Sürmelioğlu, Y., & Seferoğlu, S. S. (2024). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. International Journal of Computers in Education, 7(2), 50-70. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijce/article/1472702

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. Ege Eğitim Dergisi, 18(1), 408-429. https://doi.org/10.12984/egeefd.295306

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education. Teaching

and Teacher Education, 67, 37-45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2016). The Effects of Secondary Teachers' Technostress on the Intention to Use Technology in South Korea. Computers & Education, 95, 114-122. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.004

Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. MSGSÜ Sosyal Bilimler, 2(22), 301-314. https://izlik.org/JA84UY95US

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. Sustainability, 13(23), 13448. https://www.mdpi.com/2071-1050/13/23/13448

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. International Journal of Psychology, 48(3), 422–436. https://doi.org/10.1080/00207594.2012.680460

Selwyn, N. (2016). Is technology good for education? John Wiley & Sons.

Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Integrative Model of the Structure of Coping With Stress. Frontiers in Psychology , 10 , 694 . https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694

Syvänen, A., Mäkiniemi, J.-P., Syrjä, S., Heikkilä-Tammi, K., & Viteli, J. (2016). When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers? Seminar.net, 12(2). https://doi.org/10.7577/seminar.2281

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2011). Crossing to the dark side: Examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. MIS Quarterly, 35(1), 113–143. https://www.researchgate.net/publication/254002413_Crossing_to_the_Dark_Side_Examining_Creators_Outcomes_and_Inhibitors_of_Technostress

Usluel, Y. K., & Uslu, N. (2013). Öğretmenlerin bir yenilik olarak teknoloji ile ilgili yarar algıları. İlköğretim Online, 12(1), 52-65 https://www.researchgate.net/publication/272830296_Ogretmenlerin_bir_yenilik_olarak_teknoloji_ile_ilgili_yarar_algilari

Üstündağ Öcal, N., & Öztürk, A. (2022). The risk of smartphone addiction in university students and its affecting factors. *Journal of Health Sciences and Medicine*, *5*(4), 989-995. https://doi.org/10.32322/jhsm.1080669

Valiao, A. (2025). Technostress and its impact Job Performance of Teachers, *Panpacific University, Urdaneta, Pangasinan, Philippines National University,* 642392. https://www.researchgate.net/publication/388391514_Technostress_and_its_Impact_on_the_Job_Performance_of_Teachers

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63326

13. BÖLÜM

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ADALET VE ADİL YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye,
mcetin@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-1203-9098

Doç. Dr. Semih ÇAYAK
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye
semihcayak@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4360-4288

Tuğba YENER GÜLAS
Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Esra KALKAVAN PARLAK
Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GİRİŞ

İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı, bireysel ve örgütsel etkileşimin sürekli olarak yeniden üretildiği eğitim örgütleri açık sosyal sistemlerdir. Okullar öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü mekanik kurumlar olmanın ötesinde öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirdikleri, örgütsel deneyimler yoluyla tutum ve davranışlarını şekillendirdikleri dinamik çalışma ortamlarıdır. Bu karmaşık sosyal sistemin hedeflerine ulaşabilmesi, büyük ölçüde okul

yönetiminin etkililiğine ve yöneticilerin sergiledikleri yönetsel davranışlara bağlıdır. Okul ortamında gerçekleştirilen yönetsel uygulamaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, özellikle de bu uygulamaların adil olup olmadığı konusu, okul iklimini ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarını doğrudan etkileyen en temel unsurlardan biridir. Okul ikliminin temelini oluşturan bu adil olma beklentisi, teorik zeminde karşılığını örgütsel adalet kavramında bulmaktadır Eskici, M., & Çayak, S. (2023). The relationship between teachers' technology proficiencies and their levels of integrating technology into their lessons. Journal of Educational Technology and Online Learning, 6(4), 808-821.

Örgütsel adalet kavramı, çalışanların örgütte alınan kararlar, uygulamalar ve yönetsel süreçlerin adilliğine ilişkin algılarını ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinde bu adalet boyutları; ders programlarının yapılması, nöbet görevlerinin dağıtılması, performans değerlendirme süreçleri ve yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu günlük iletişim üzerinden somut bir yönetim pratiğine dönüşmektedir. Ancak okulların kendine özgü yapısı ve öğretmenlik mesleğinin etik, toplumsal boyutları, adalet kavramı doğrudan okul yöneticisinin eylemleri üzerinden şekillenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, bu bölümde eğitim örgütlerinde adalet olgusu ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin adil okul yöneticisi olgusuna yönelik algılarına ilişkin teorik çerçeveye ve bu kapsamda yapılan empirik araştırma bulgularına yer verilmiştir.

ALAN YAZIN

Adalet Kavramı ve Teorik Temelleri

Adalet kavramı, insanlık tarihinin en eski, en karmaşık ve üzerinde en çok uzlaşı aranılan felsefi, hukuki ve toplumsal kavramlarından biridir. Antik Yunan felsefesinden modern hukuk teorilerine kadar geniş bir yelpazede ele alınan adalet, toplumsal düzenin korunmasında, hak ve sorumlulukların dengelenmesinde ve bireyler arası ilişkilerin hakkaniyet zemininde yürütülmesinde temel bir erdem olarak kabul edilmektedir. Sosyal yapılardaki rasyonelleşme ve kurumsallaşma süreçleri, adaletin soyut bir felsefi tartışma olmanın ötesine geçerek, bireylerin içinde bulundukları organizasyonlardaki paylaşım, kural, prosedür ve iletişim süreçlerine yönelik geliştirdikleri somut birer doğruluk ve hakkaniyet algısı haline gelmesini sağlamıştır (Greenberg, 2002).

Örgütsel bağlamda adalet kuramının gelişimine bakıldığında, kavramsal temellerin inşasında Blau (1964) tarafından ortaya konan Sosyal Mübadele Teorisi kritik bir rol oynamaktadır. Blau'ya göre, salt ekonomik bir alışveriş

mekanizmasından ibaret olmayan bireyler ile örgütler arasındaki ilişkiler karşılıklılık, güven, saygı ve psikolojik sözleşmeleri barındıran derin bir sosyal mübadele sürecidir. Adaletin örgütsel psikolojide ampirik olarak incelenmesi ise 1960'larda Adams'ın (1965) Ödül Hakkaniyeti Teorisi ile kuramsal bir netlik kazandığı görülmektedir.

Örgütsel adalet kuramının öncüsü sayılan Greenberg (1987, 1990) ise adaleti, çalışanların iş yerindeki tutum ve davranışlarını, kurumsal aidiyetlerini ve performanslarını şekillendiren en temel psikolojik mekanizma olarak tanımlamıştır. Greenberg'e göre örgütsel adalet; örgüt içindeki kaynakların nasıl paylaşıldığı, bu paylaşıma dair yönetsel kararların hangi yöntemlerle alındığı ve yöneticilerin çalışanlara karşı sergilediği iletişim tarzıyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitim Bağlamında Adalet

Eğitim örgütleri, ham maddesi, süreci ve çıktısı tamamen insan olan; toplumsal değerlerin, ahlaki normların ve demokratik kültürün yeni nesillere aktarıldığı organizasyonlardır. Bu karakteristik yapıları nedeniyle okullar, ticari işletmelerden veya fabrikalardan farklı olarak, adaletin en yoğun, en hassas ve en kusursuz şekilde hissedilmesi gereken sosyal sistemlerin başında gelmektedir. Eğitim bağlamında adalet, sadece makro düzeydeki eğitim politikalarıyla veya yasal mevzuatlarla sınırlı kalmayıp, okul içindeki günlük mikro etkileşimlerin, öğretmenler odasındaki diyalogların ve sınıf yönetiminin tam odağında yer almaktadır.

Eğitim yönetiminin önemli isimlerinden Hoy ve Miskel (2013), okullarda adaletin tesis edilmesinin sadece bürokratik bir idari zorunluluk veya teknik bir yönetim becerisinin yanında okulun sosyal sistemini ayakta tutan en temel etik zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Sergiovanni (1992) ise okulların birer profesyonel ve ahlaki topluluk olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, okul ortamındaki adalet algısı; öğretmenlerin profesyonel özerkliklerini, okula olan içten bağlılıklarını, iş doyumlarını ve en nihayetinde öğrencilerine sundukları eğitimin niteliğini doğrudan belirleyen en güçlü bağımsız değişkendir (Hoy & Tarter, 2004).

Okul Yönetiminde Adalet ve Okul Yöneticisinin Rolü

Okul yönetiminde adalet doğrudan okul yöneticisinin sergilediği yönetsel davranışların, aldığı kararların ve kurduğu ilişkilerin somut birer yansıması olarak hayat bulur. Colquitt (2001) adaletin örgütlerdeki işleyiş boyutlarını açık-

larken, yöneticinin rolü kurumsal kaynakları ve görevleri dağıtmak; aynı zamanda bu kararların arkasındaki gerekçeleri tutarlı, dürüst ve şeffaf bir şekilde tüm paydaşlara açıklayabilmek olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticisi, okulun idari, mali ve eğitimsel süreçlerini yönetirken tarafsızlık, nesnellik, hesap verebilirlik ve tutarlılık ilkelerini gözeterek adaletin okul ikliminde somutlaştığı en temel ve birincil aktör konumundadır.

Okul yöneticisinin adalet algısını en çok zedeleyen yönetimsel zafiyetlerin başında kayırmacılık (nepotizm/kronizm) gelmektedir. Yöneticinin sendikal aidiyetlere, siyasi görüşlere, hemşericilik bağlarına veya kişisel sempati ve informel dostluk ağlarına dayanarak belirli öğretmen gruplarına imtiyaz tanıması okul içindeki kurumsal adalet inancını temelden baltalamaktadır. Modern eğitim yönetimi yaklaşımları, okul müdürünün adaleti tesis etmede statik bir kural uygulayıcısı olmasının yanı sıra okul içindeki çatışmaları uzlaştıran, veli karşısında öğretmenin mesleki itibarını koruyan ve kriz anlarında esnek, kapsayıcı bir liderlik sergileyen bir figür olmasını zorunlu kılmaktadır.

Okul Yöneticisinin Kriz Yönetimi ve Arabuluculuk Rolü

Eğitim örgütleri, doğası gereği çok sayıda öğrenci, öğretmen ve personeli etkileme potansiyeli bulunan ani ve beklenmedik olaylar olan krizlerle sıklıkla karşılaşabilmektedir (Özalp & Levent, 2021). Krizlerin yıkıcı etkilerini en aza indirmek ve okulun kurumsal bütünlüğünü korumak, okul müdürlerinin etkili kriz yönetimi becerilerine sahip olmalarına bağlıdır.

Özellikle veli-öğretmen veya öğretmen-yönetim arasında yaşanan krizlerde, okul müdürünün nesnel bir arabulucu rolü üstlenmesi ve öğretmenin mesleki itibarını koruması gerekmektedir. Kriz anlarında öğretmenin yalnız bırakılması veya psikolojik tacize maruz kalması, mesleki bağlılığı ve performansı kökten sarsmaktadır. Kriz anlarında okul yöneticilerinin destekleyici ve şeffaf tutumları, öğretmenlerin bu psikolojik dayanıklılığını doğrudan beslemektedir.

Etik Liderlik ve Adil Yönetici İlişkisi

Etik liderlik ve adil yönetici kavramları, eğitim yönetiminin ve okul liderliğinin moral, vicdani ve ahlaki boyutunu temsil eden, birbirini yapısal olarak tamamlayan iki temel unsurdur. Eğitim örgütlerinde etik liderlik, okul müdürünün sendikal, siyasi veya kişisel kliklerin baskılarına boyun eğmeden, okul

içindeki tüm paydaşlara karşı mutlak adil bir tutum takınmasını ifade eder (Brown vd., 2005).

Adil yönetici, yönetsel karar alma süreçlerinde ve uygulamalarında hakkaniyeti, tutarlılığı, tarafsızlığı ve şeffaflığı merkeze alan vizyoner eğitim lideridir (Eberlin & Tatum, 2008). Özdoğru ve Sarıer (2024) tarafından yapılan kapsamlı meta-analiz çalışması, etik liderliğin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordayan ve belirleyen en güçlü yönetsel öncül olduğunu ampirik olarak kanıtlamıştır.

Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Adalet Algısı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yürütülen örgütsel adalet çalışmaları, son yıllarda sadece değişkenler arası ilişki düzeyini ölçen analizlerden sıyrılıp; etik liderlik, kurumsal güven, iş doyumu ve örgütsel sinizm gibi derin psikolojik çıktılarla bütünleşmiştir. Polat ve Kazak (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması, Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin adalet algılarının çok büyük bir ağırlıkla etkileşimsel adalet boyutu ekseninde kümelendiğini ve bu algının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını en doğrudan yordayan yönetsel değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, okul içi rutin rollerin (ders programı, nöbet yerleri, stratejik komisyonlar vb.) dağıtımındaki şeffaflık ve liyakat eksikliğinin, öğretmenlerin motivasyonlarını sistematik olarak tükettiği ve onları mesleki birer yabancılaşmaya sürüklediği saptanmıştır (Çobanoğlu & İlkin, 2023). Son yıllarda ulusal alanyazında dikkat çeken ampirik bulgular, okul müdürlerinin adaletli ve hakkaniyetli yönetim sergilemelerinin öğretmenlerdeki örgütsel sinizm (kuruma karşı duyulan kronik kötümserlik ve öfke) düzeylerini anlamlı ve yüksek bir etkiyle düşürdüğünü saptamıştır (Özdoğru & Sarıer, 2024).

ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN OKULDA ADİL YÖNETİCİ: NİTEL BİR İNCELEME

Problem Durumu

Öğretmenler, mesleklerini bir istihdam alanı ve mesleki saygınlık, eşitlik, değer görme ve etik sorumluluklar temelinde anlamlandırmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim sisteminde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının artması, yönetsel beklentilerin çeşitlenmesi ve okul yöneticilerinin uygulamalarında standart-

laşmanın her kurumda aynı düzeyde sağlanamaması, öğretmenlerin yöneticilerini "adil" veya "adaletsiz" olarak nitelendirmelerine yol açmaktadır. Eğitim örgütlerinde adalet konusuna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde nicel yöntemlere dayandığı ve adalet algısının çeşitli ölçekler aracılığıyla istatistiksel olarak ölçülmesine odaklandığı görülmektedir. Oysa adalet, önceden belirlenmiş anket maddelerine verilen sayısal yanıtların ötesinde öğretmenlerin bireysel deneyimleri, yöneticileriyle yaşadıkları olaylar ve bu olaylara yükledikleri anlamlar doğrultusunda şekillenen öznel ve çok boyutlu bir olgudur. Bu anlamda nitel yöntemlerin sunduğu derinlemesine inceleme olanağı, sayısal verilerin ötesine geçerek adaletin okul ortamında yöneticiler tarafından nasıl inşa edildiğini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul ortamında görev yapmakta olan öğretmenlerin öznel deneyimleri ve perspektifleri doğrultusunda adil okul yöneticisi olgusunu derinlemesine keşfetmektir. Nitel bir araştırma olarak kurgulanan bu çalışma, öğretmenlerin zihnindeki adil yönetici algısı, bu yöneticinin sahip olması gereken karakteristik özellikleri ve yönetsel eylemlerinin okul iklimindeki yansımalarını anlamlandırmayı hedeflemektedir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada; Öğretmenlerin perspektifinden adil okul yöneticisi kavramının ne ifade ettiği, adil bir yöneticinin nasıl iletişimsel ve davranışsal özellikler sergilediği, rutin görev dağılımı (ders programı, nöbet) ve karar alma süreçlerinin nasıl yönetildiği, kriz anlarındaki beklentilerin neler olduğu ve adalet algısının motivasyon ile kurumsal aidiyeti nasıl etkilediği sorularına cevap aranacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada eğitim yönetiminde adalet olgusunu istatistiksel verilerin ve standart anket maddelerinin ötesine taşıyarak, doğrudan uygulayıcıların kendi kelimeleriyle anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Nitekim alanyazın incelendiğinde, örgütsel adalet araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun nicel paradigmaya dayandığı görülmektedir. Ancak adalet, bağlamdan bağımsız mekanik bir kural değil; insan ilişkileri içinde inşa edilen, yaşanan ve hissedilen dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırmaların eğitim yönetimi alanına sunabileceği zengin betimsel verilere dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.

Uygulama bağlamında da, okul yöneticilerinin kendi yönetsel pratiklerini

geliştirmelerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Yöneticinin adil olduğuna dair inanç, öğretmenlerin kuruma olan aidiyetlerini, iş doyumlarını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını doğrudan artırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma okul müdürlerine öğretmenlerin adil yönetici algısını hangi davranışların zedelediği veya güçlendirdiği konusunda yaşantıya dayalı bir ayna tutacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş olup elde edilen bulgular, araştırmanın gerçekleştirildiği okul ortamlarında görev yapan kıdemli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki adalet algılarına ilişkin veriler, katılımcıların bireysel deneyimleri, algıları ve öznel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların katılımcıların ifade biçimleriyle sınırlı olmasına yol açmaktadır. Öte yandan araştırma, verilerin toplandığı zaman dilimi 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlı olup İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda adil yönetici algılarının zaman içerisindeki değişimini yansıtmamaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara hiçbir idari baskı veya dış etki altında kalmadan, kendi öznel deneyimlerini ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde dürüst ve şeffaf yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmacılar tarafından alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun, öğretmenlerin zihnindeki adil yönetici olgusuna ilişkin algılarını, tutumlarını ve yaşantılarını derinlemesine ortaya çıkarmada yeterli ve amaca uygun bir araç olduğu varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin adil yönetici olgusuna ilişkin öznel deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Araştırmanın de-

seni olarak nitel araştırma gelenekleri içinde yer alan olgubilim (fenomenoloji) benimsenmiştir. Olgubilim araştırmaları, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin birlikte ortaya çıkardığı ortak anlam yapılarını anlamayı hedeflemektedir (Creswell, 2013). Bu yüzden araştırmada öğretmenlerin adalet algısını ve yöneticinin adil davranışlarını nasıl deneyimledikleri, sayılarla ölçülebilen mekanik değişkenler olmaktan ziyade insan ilişkileri içinde şekillenen dinamik yapılar şeklinde öğretmenlerin kendi ifadeleri üzerinden incelenmektedir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin seçimi için belirlenen iki temel ölçüt bulunmaktadır:

1) Öğretmenlerin meslekte en az on (10) yıllık deneyime sahip olmaları,
2) Mevcut okullarında ve mevcut okul yöneticisiyle en az bir (1) yıldır çalışıyor olmaları.

Mesleki kıdemin 10 yıl olarak belirlenmesinin temel nedeni kıdemli öğretmenlerin okul içi yönetsel uygulamaları, kriz yönetimini ve adalet algısını yeni başlayan öğretmenlere kıyasla daha zengin bir tecrübeyle değerlendirebilecekleri varsayımıdır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik ve Mesleki Özellikleri

Değişken	Alt Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	66.67
	Erkek	5	33.33
Mesleki Kıdem	10-15 Yıl	6	40.00
	16-20 Yıl	5	33.33
	21 Yıl ve Üzeri	4	26.67
Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	1-3 Yıl	9	60.00
	4 Yıl ve Üzeri	6	40.00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle yapılandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle eğitim yönetimi, örgütsel adalet ve etik liderlik alanyazını taranmış ve açık uçlu sorular tasarlanmıştır. Hazırlanan taslak form, soruların amaca uygunluğu ve anlaşılırlığı açılarından değerlendirilmek üzere eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunularak nihai haline getirilmiştir. Formda, Zihninizdeki adil yönetici profili, günlük iletişimdeki adalet pratikleri, ders programı ve nöbet dağıtım süreçleri, kriz anlarındaki arabuluculuk rolü ve adaletin motivasyon ile aidiyete etkisi ekseninde beş temel soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri boş ders saatlerinde veya okul dışı sakin ortamlarda yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara etik gizlilik ilkesi garanti edilmiş, onayları doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ortalama 30-40 dakika süren görüşmeler transkript edilerek yazılı metin haline getirilmiştir.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde, olgubilim desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analiz süreci sırasıyla; dökümü yapılan metinlerin defalarca okunarak kodların çıkarılması, birbirleriyle ilişkili kodların bir araya getirilerek üst temaların (etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet vb.) oluşturulması, bulguların frekans (f) değerleriyle tablolaştırılması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanması aşamalarından oluşmuştur. Katılımcıların kimliklerini gizlemek için metin içinde K1 ile K15 arasında kodlamalar kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonuçlarına ortaya çıkan beş ana tema altında ayrıntılı ve alıntılarla desteklenmiş bir şekilde yer verilmiştir.

Adil Okul Yöneticisi Profiline İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmenlerin adil okul yöneticisi kavramına yükledikleri anlamlar ve zihinlerinde canlanan profile dair bulgular çözümlenmiş, katılımcıların tamamının adil okul yöneticisini ilk refleks olarak kayırmacılıktan uzak olma üzerinden tanımladığı görülmüştür. Bunu liyakat unsurlarını gözetme ve tüm öğretmenlere eşit mesafede durabilme kodları izlemektedir. Katılımcılardan K1, adalet algısında yöneticisinin oluşturması gereken profesyonel mesafeyi şu ifadelerle betimlemiştir:

> *"Benim için adil yönetici, odasından içeri girdiğimde bana da okuldaki o en yakın arkadaşına da aynı mesafede ve aynı profesyonellikte yaklaşabilen kişidir. Kurallar benim için esnetilmezken, müdürün odasından çıkmayan bir 'imtiyazlı' zümre için katı bir şekilde uygulanmıyorsa, orada adaletten söz edemeyiz. Adalet, müdürün arkadaşıyla personelini ayırabildiği o ince çizgide başlar." (K1)*

Yöneticinin liyakat ve tarafsızlık boyutuna dikkat çeken K4 ise idari süreçlerdeki objektifliğin önemini şu şekilde açıklamıştır:

> *"Okul müdürünün adil olması, her şeyden önce öğretmenler odasındaki dedikodulara, siyasi görüşlere veya yandaşlıklara göre değil, kişinin yaptığı işin kalitesine, sınıftaki liyakatine göre muamele etmesidir. Ben işimi dört dörtlük yapıyorsam, müdür benimle aynı görüşten olmasa bile bunu takdir etmek zorundadır." (K4)*

İletişimsel ve Davranışsal Özelliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Öğretmenler (f=15), okul yöneticisinin iletişimde adil olup olmadığını koridorda takındığı üslup ve hitap şeklinden anladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, başarının seçici davranılmadan takdir edilmesi (f=13) adil takdir kodu kapsamında yoğunlaşmıştır. Katılımcı K2›nin bizzat yürüttüğü proje sürecinde yaşadığı deneyim şu şekildedir:

> *"Özellikle okul çapında çevre ve sürdürülebilirlik projeleri yürütürken (Eko-Okullar gibi) koordinatör öğretmenler olarak hafta sonlarımızı bile bu işe harcayarak çok fazla efor sarf ediyoruz. Ancak bazen bakıyorsunuz, müdürün sevdiği bir öğretmenin yaptığı ufacık bir pano çalışması törenlerde öve öve bitirilemiyor, bizim aylarca uğraştığımız uluslararası bir proje ise ‹Zaten göreviniz› denilip geçiştiriliyor. İşte bu takdirdeki*

adaletsizlik, insanın içindeki o gönüllü çalışma şevkini kökünden söküp alıyor." (K2)

İşleyiş ve Görev Dağılımında Adalet Algısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tüm katılımcılar (f=15), yöneticinin adil olup olmadığını gösteren en somut alanın ders programları olduğunu belirtmiştir. K3 kodlu öğretmen, ders programı hazırlama sürecindeki kayırmacı yaklaşımların yarattığı tükenmişliği şu sözlerle ifade etmiştir:

"Adaletin gerçek anlamda tartıya çıktığı yer ders programıdır. Bazı kişilere hep en iyi günlerin boşaltıldığını, okulun en yorucu nöbet bölgelerinin hep sessiz duran çoğunluğa yazıldığını görmek adalet duygusunu tamamen bitiriyor. Kapalı kapılar ardında hazırlanan program hep şaibelidir ve okuldaki barışı yok eder." (K3)

Anlaşmazlık Çözümü ve Kriz Yönetimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kriz anlarında öğretmenlerin en büyük adaletsizlik hissine kapıldığı alan, yöneticinin veli karşısında öğretmeni haksızca ezdirmesidir. Katılımcılardan K6, mesleki itibarın korunması beklentisini şu şekilde yansıtmıştır:

"Günümüzde veliler en ufak bir sorunda öğretmeni CİMER'e şikayet etmekle tehdit ediyor. Veliyle böyle bir anlaşmazlık yaşadığımızda, müdürün veliye şirin görünmek için bizi kurban etmesi yaşayabileceğimiz en büyük adaletsizliktir. Olayın aslını benden dinlemeden beni yargılayan bir yönetici kurumun lideri olamaz." (K6)

Adalet Algısının Motivasyon ve Bağlılığa Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Elde edilen fenomenolojik veriler, örgütsel adaletin öğretmenlerde gönüllü olarak fazladan çaba gösterme (f=13) davranışını tetikleyen ana unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Adaletsizliğin ise tayin isteme eğilimini (f=14) ve örgütsel sinizmi (f=12) beslediği görülmüştür. Katılımcılardan K1 ve K14'ün çarpıcı betimlemeleri şu şekildedir:

"Adaletin olduğuna inandığım bir okulda ekstra iş yapmaktan, hafta sonu gelip pano hazırlamaktan veya mesaiye kalmaktan asla gocunmam. Ama adalet yoksa, ben de sadece zilin çalmasını bekler, mecburi ders saatimi doldurur çıkarım." (K1)

"İdareye güven duyduğum okullarda aidiyet duygum o kadar yüksekti ki okulu kendi evim gibi görürdüm. Ancak adaletin bittiği yerde o okuldan kaçma, MEBBİS'e girip tayin isteme süreci başlıyor. Adaletsiz okul, öğretmeni okuldan değil mesleğinden soğutur." (K14)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öznel deneyimleri perspektifinden okulda adil yönetici olgusunun incelendiği bu araştırmada; katılımcıların adil bir yöneticiyi öncelikle kayırmacılıktan (nepotizm) uzak duran, liyakati gözeterek tüm zümre ve gruplara eşit profesyonel mesafede durabilen bir lider olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu perspektifi, okul yönetimi tarafından hiçbir haksızlığa uğratılmayacaklarını bilmeleri ve yöneticinin çalışanlara karşı tarafsız olacağına inanmalarının, kurum içindeki örgütsel güven algısını inşa eden en temel faktör olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında da okul yöneticilerinin adalet, samimiyet ve dürüstlük gibi etik liderlik davranışları gösterme düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin de arttığı doğrulanmaktadır (Budak vd., 2026). Okullarda güven kültürünün inşasındaki en kritik faktörün yöneticinin adil, şeffaf ve tutarlı tutumları olduğu evrensel literatürde de sıklıkla vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran, 2021).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenlerin adalet algısının yazılı kurallara ek olarak yöneticilerle kurdukları günlük iletişim ve mikro davranışlar üzerinden şekillendiğidir. Yöneticinin hitap şekli, ses tonundaki tutarlılık ve öğretmenlerin okul için gösterdikleri çabayı seçici davranmadan nesnel bir şekilde takdir etmesi, etkileşimsel adaletin en somut göstergeleridir. Alanyazında da yöneticinin etkili iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu (Özdoğru, 2022) ve özellikle yöneticinin takdir etme davranışlarının okuldaki örgütsel sinerjiyi anlamlı ölçüde artırdığı empirik olarak doğrulanmaktadır (Uluten & Bostancı, 2023). Öğretmenlerin kendilerini değerli hissettikleri bu destekleyici iletişim ortamı, okuldaki psikolojik güvenliğin (Edmondson, 2019) ve pozitif psikolojik sermayenin en önem-

li teminatıdır.

Rutin idari işleyiş bağlamında ise öğretmenler için adaletin en somut terazisinin; haftalık ders programlarının gün/saat dengesi gözetilerek adil dağıtılması ve okulun fiziksel olarak yorucu nöbet bölgelerinin (bahçe, kantin vb.) hakkaniyetli bir rotasyonla paylaştırılması olduğu saptanmıştır. Dağıtımsal ve işlemsel adalet olarak tanımlanan bu adımların hakkaniyetli yürütülmesi, çalışanların kuruma olan bağlılığını artırmakta ve öğretmenin fazladan çaba göstermesini ifade eden örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya çıkmasını doğrudan sağlamaktadır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Katı bürokratik (mekanik) yapıların aksine, esnek görev dağılımlarının yapıldığı organik örgüt yapısı ve katılımcı yönetim pratikleri, öğretmenlerin okula yönelik adalet inancını güçlendirmektedir (Çetin & Aktaş, 2021).

Özellikle kriz ve anlaşmazlık durumlarında, veli şikayetleri veya CİMER gibi dış baskılar karşısında yöneticinin popülist bir yaklaşım sergilemek yerine, öğretmenin mesleki itibarını ve kurumsal saygınlığını korumasını öğretmenler adaletin temel şartı saymaktadır. Özalp ve Levent (2021) tarafından belirtildiği gibi, kriz anlarında iletişimin şeffaf ve doğru yönetilmesi, sorunların çözülmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Kriz anlarında öğretmenin yalnız bırakılması veya veli karşısında haksızca ezdirilmesi, öğretmende duygusal tükenmişliğe yol açmaktadır (Özdoğru, 2022). Buna karşılık, krizleri etkili ve öğretmeni destekleyen bir biçimde yöneten yöneticiler, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmakta ve tükenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde düşürmektedir (Bozkurt & Levent, 2021).

Son olarak, adaletin sağlandığı okullarda öğretmenlerin içsel motivasyonlarının arttığı, kuruma karşı derin bir aidiyet hissettikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergiledikleri saptanmıştır (Alanoğlu & Demirtaş, 2019; İmalı & Kaya, 2022). Bunun tam aksine kayırmacılığın ve adaletsizliğin rutinleştiği okullarda ise öğretmenlerde okuldan ayrılma isteği, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm görülmektedir. Adaletsizlik hissi, öğretmenleri kurumsal amaçlardan koparak sinik bir tutum sergilemelerine neden olmakta ve okula yönelik gönüllü çabaları önemli ölçüde azaltmaktadır (Yetim & Ceylan, 2011; Çobanoğlu & İlkin, 2023).

Öneriler

1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Ders programlarının hazırlanması, nöbet yerlerinin belirlenmesi ve komisyon görevlerinin dağıtımında adaletli olunmalıdır. Kişisel sempatiler yerine

kıdem, fiziksel durum ve ders yükü gibi ölçülebilir, şeffaf kriterler kullanılmalıdır. Veli-öğretmen çatışmalarında popülist yaklaşımlardan uzak durulmalı, kriz anlarında öğretmenin toplum önündeki mesleki saygınlığı ve otonomisi tavizsiz bir şekilde korunmalıdır. Öğretmenlerle günlük iletişimde herkese eşit profesyonel mesafede durulmalı, ayrımcılık algısı yaratabilecek informel dostluk ağları veya imtiyazlı zümreler oluşturmaktan kaçınılmalıdır.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma olgubilim deseninde kıdemli öğretmenlerin derinlemesine görüşleri üzerinden nitel olarak tasarlanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda adil yönetici algısı ile örgütsel sinizm, psikolojik dayanıklılık veya örgütsel sessizlik arasındaki nedensel ilişkiler, geniş örneklemli nicel veya karma araştırma desenleriyle test edilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin kriz yönetimi reflekslerinin ve adalet uygulamalarının okul türüne (özel/devlet) ve okul kademesine (ilkokul/lise) göre nasıl farklılaştığını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Advances in Experimental Social Psychology, 2, 267-299.

Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49(49), 1-16.

Blau, P. M. (1964). Exchange and power in social life. John Wiley & Sons.

Bozkurt, D., & Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(44), 7968-8000.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), 117-134.

Budak, A., Şişman, M., & Taş, A. (2026). Eğitim kurumlarında etik liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 882-903.

Çetin, M. Ö., & Aktaş, A. (2021). Eğitim örgütlerinde örgüt yapısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 2(1),

20-35.

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. Journal of Applied Psychology, 86(3), 386-400.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Çobanoğlu, N., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlik mesleğinde yükselmenin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından analizi. Millî Eğitim, 52(248), 1905-1950.

Eberlin, R. J., & Tatum, B. C. (2008). Making just decisions: Organizational justice and leadership. Management Decision, 46(2), 310-329.

Ergin, D. Y., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 46.

Edmondson, A. C. (2019). The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth. John Wiley & Sons.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. Academy of Management Review, 12(1), 9-22.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. Journal of Management, 16(2), 399-432.

Greenberg, J. (2002). *Advances in organizational justice*. Stanford University Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. International Journal of Educational Management, 18(4), 250-259.

İmalı, H., & Kaya, A. (2022). Eğitim örgütlerinde anlamlı iş ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Harran Maarif Dergisi, 7(2), 224-253.

Özalp, U., & Levent, A. F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Millî Eğitim, 50(230), 461-482.

Özdoğru, M. (2022). Türkiye›de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. Trakya Eğitim Dergisi, 12(3), 1737-1749.

Özdoğru, M., & Sarıer, Y. (2024). The relationship of ethical leadership with teachers' organizational trust and organizational justice: A meta-analysis. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 32.

Polat, S., & Kazak, E. (2022). Okullarda örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55(1), 112-135.

Sergiovanni, T. J. (1992). Moral leadership: Getting to the heart of school improve-

ment. Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. (2021). Trust matters: Leadership for successful schools (3rd ed.). Jossey-Bass.

Uluten, A. G., & Bostancı, A. B. (2023). Okullardaki örgütsel sinerjinin öğretmenlerin psikolojik sermayeleri üzerindeki rolü. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 7(1), 1-12.

Yetim, S. A., & Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. e-Journal of New World Sciences Academy, 6(1), 682-695.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.