

Aralık 2025

EĞİTİM YÖNETİMİ

Alanında Uluslararası
Derleme, Araştırma ve Çalışmalar

EDİTÖRLER

PROF. DR. TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
DOÇ. DR. MURAT DEMİRKOL

SERÜVEN
YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8559-40-8

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME, ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

Editörler

PROF. DR. TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR

DOÇ. DR. MURAT DEMİRKOL

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM LİDERLİĞİNDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ: NÖROLİDERLİK

Gönül ŞENER 1

ÜNİVERSİTELERDE KAROSHİ SENDROMU

Gönül ŞENER..... 25

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA EĞİTİMDE ETİK VE ÖĞRETMEN OTONOMİSİ

Ayşegül ATALAY 41

ORANIN KAYBI: VİTRUVİUS IŞIĞINDA AİLELERİN EĞİTİM ALANINDAKİ SESSİZ İNŞASI VE MİKRO ADALET ARAYIŞI

Burcu TÜRKKAY ANASIZ 57

ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIK ALGILARININ İNCELENMESİ

Sema ALTINTOPRAK 71

Ahmet KAYA 71

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE POZİTİF YÖNETİM

Mahire ASLAN..... 95

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gülşen ZENİT 107

Ahmet KAYA 107

SOSYAL EKİ VE UYMA: KURAMSAL ÇERÇEVE

Şahinde Tekerek 127

Necla Şahin Fırat 127



EĞİTİM LİDERLİĞİNDE PARADİGMA DEĞİŞİMİ: NÖROLİDERLİK

“ ”

Gönül ŞENER¹

¹ Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

1.Giriş

Eğitim liderliği, son yıllarda yalnızca yönetsel becerilerle değil, insan davranışının biyolojik ve nöropsikolojik temelleriyle de açıklanan bir alan hâline gelmiştir. Nörobilim alanındaki gelişmeler, bireylerin nasıl öğrendikleri, motivasyonlarının nasıl tetiklendiği ve karar verme süreçlerinin beyinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, eğitim liderliğinin niteliğini yeniden düşünmeyi gerektirmiş, klasik liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek “nöroliderlik” olarak adlandırılan yeni bir kavramsal çerçevenin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Rock (2008) nöroliderliği, beynin işleyiş prensiplerinden yararlanarak liderlik davranışlarını geliştirme süreci olarak tanımlarken, Lieberman (2013) beynin liderlik ve etkileşim süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, etkili liderliğin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda nörobiyolojik süreçlerle de açıklanabileceğini göstermektedir.

Eğitim bağlamında nöroliderlik, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kararlarını daha bilinçli, daha empatik ve nörobilimsel temellere dayalı biçimde şekillendirmesine olanak tanıyan yenilikçi bir paradigma sunmaktadır. Leithwood ve Jantzi (2005), etkili okul liderliğinin öğretmen motivasyonu, öğrenme kültürü ve öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğunu belirtirken, güncel araştırmalar nörobilim temelli liderliğin bu etkiyi daha da güçlendirebileceğini göstermektedir. Özellikle dikkat yönetimi, stres düzenleme, ödül sistemleri ve sosyal bağlılık gibi nörobilimsel kavramların liderlik pratiklerine entegre edilmesi, okul ortamlarında daha sağlıklı iletişim, daha güçlü bir örgütsel iklim ve daha etkili öğrenme süreçleri oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Böylece nöroliderlik, eğitim liderliğinde yalnızca bir trend değil, öğrenme bilimleri ile yönetim bilimlerinin kesişiminde yükselen yeni bir paradigma olarak değerlendirilmektedir.

1.1. Liderlik Tanımı ve Temel Özellikleri

Liderlik, sosyal bilimlerin en eski ama aynı zamanda en tartışmalı kavramlarından biridir. Tarih boyunca siyaset bilimi, psikoloji ve eğitim yönetimi alanlarında farklı şekillerde tanımlanmış; kimi zaman doğuştan gelen bir özellik, kimi zaman öğrenilebilen bir beceri, kimi zaman da bir süreç olarak ele alınmıştır. Aslında liderlik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde “etki yaratma” sanatıdır. Northouse’a (2022) göre liderlik, bir grubun üyelerini ortak bir amaç etrafında bir araya getirip, onları o amaca ulaşmaları için motive etme ve yönlendirme sürecidir. Bu tanım, liderliği yalnızca bir otorite konumu olarak değil, etkileşim ve anlam yaratma süreci olarak görmesi bakımından önemlidir. Bass (1990) liderliği, “insanların davranışlarını, düşüncelerini veya duygularını etkileyerek ortak hedeflere yöneltme çabası” olarak tanımlar. Benzer biçimde Yukl (2013), liderliği “örgütsel amaçların gerçekleşmesi için diğerlerinin davranışlarını gönüllü biçimde etkileme süreci” olarak

açıklamıştır. Bu tanımlar, liderliği sadece emir veren bir otorite figürü olarak değil, etkileşim yoluyla değişimi yönlendiren bir sosyal süreç olarak ele alır. Eğitim alanında liderlik ise yalnızca yönetsel bir işlev değil; aynı zamanda öğretim, öğrenme, motivasyon ve okul kültürüyle doğrudan ilişkili çok katmanlı bir süreçtir (Leithwood & Jantzi, 2005).

Liderliğe ilişkin en eski yaklaşımlar, “büyük adam” teorileriyle başlamıştır. Bu dönemde liderlik, doğuştan gelen bazı kişilik özelliklerine bağlanmıştır (Carlyle, 1907). Karizma, cesaret, ikna kabiliyeti ve zeka gibi özelliklerin bir araya geldiği bireylerin doğal lider oldukları varsayılmıştır. Ancak zamanla bu yaklaşım, liderliğin sadece bireysel niteliklere indirgenemeyeceği, bağlama ve ilişkilere dayalı bir olgu olduğu görüşüyle eleştirilmiştir (Stogdill, 1974). Günümüzde liderlik, doğuştan gelen bir özellikten çok, öğrenilebilir, geliştirilebilir ve duruma göre değişebilen bir beceri olarak değerlendirilmektedir (DeRue vd., 2011).

Liderliği yöneticilikten ayıran temel fark, liderin insanlara “ne yapacaklarını söylemesi” değil, “neden yaptıklarını anlamlandırması”dır. Kotter (1990), yöneticiliğin düzen ve istikrar sağlamaya, liderliğin ise değişimi yönetmeye odaklandığını belirtir. Bu açıdan liderlik, stratejik düşünme kadar duygusal farkındalık da gerektirir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2013), duygusal zekânın liderlik performansındaki payının teknik becerilerden daha fazla olduğunu ileri sürer. Çünkü insanlar, kendilerini anlayan, motive eden ve onlara güven veren liderleri takip etme eğilimindedir.

Liderlik tanımları arasında öne çıkan bir diğer ortak nokta da etkinin gönüllülük esasına dayanmasıdır. Zorlayıcı otorite, geçici bir itaat üretebilir, fakat kalıcı bir bağlılık yaratmaz. Bu nedenle günümüzde liderlik, sadece güç kullanımıyla değil, güven, anlam ve vizyon yaratma gücüyle açıklanmaktadır (Bass & Riggio, 2006). Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde ise liderlik, öğretmenleri ve öğrencileri ortak bir öğrenme vizyonuna yönlendiren bir süreçtir. Hallinger (2011) bu nedenle okul liderliğini “öğrenme için liderlik” olarak tanımlar. Yani lider, okulda yalnızca yönetsel kararlar alan kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, katılımı teşvik eden ve vizyonu paylaşan kişidir.

Liderliğin bir diğer boyutu ise bağlamsallıktır. Fiedler (1967) ve Hersey & Blanchard (1982) gibi araştırmacılar, etkili liderliğin her durumda aynı biçimde ortaya çıkmadığını göstermiştir. Bir liderin başarılı olabilmesi, içinde bulunduğu çevreye, görev türüne ve izleyicilerin özelliklerine bağlıdır. Eğitim örgütleri gibi profesyonel yapılarda, otoriter ya da yalnızca görev odaklı yaklaşımlar yerine katılımcı, empatik ve dağıtılmış liderlik modelleri daha etkili sonuçlar doğurur (Spillane, 2006; Harris, 2013). Çünkü bilgi paylaşımı, güven ve ekip ruhu, öğretimsel liderliğin temelini oluşturur. Tüm bu yaklaşımların ortaklaştığı nokta, liderliğin bir etkileşim süreci olduğudur. Etkili liderler, yalnızca hedef koymakla kalmaz; o hedefin anlamını açıklar, insan-

larda merak, inanç ve umut duygusu yaratır. Rock (2009)'a göre bu durum, liderliğin sinirbilimsel boyutuyla da ilişkilidir. İnsan beyni, güven ve aidiyet duygusu hissettiğinde daha açık, yaratıcı ve işbirlikçi hale gelir. Bu nedenle modern liderlik tanımları, giderek daha fazla şekilde bilişsel ve duygusal süreçleri bir araya getiren “nöroliderlik” kavramına yönelmektedir.

Sonuç olarak, liderlik; güç ya da mevkiyle sınırlı olmayan, insanı merkeze alan, anlam üretmeye dayalı bir etkidir. Northouse (2022) bu nedenle liderliği, “insanları ortak bir amacı gerçekleştirmek için etkileme süreci” olarak tanımlar. Ancak bu tanımlı yaşayan bir kavram haline getiren şey, liderin insanları birer araç olarak değil, sürecin en değerli parçası olarak görmesidir. Eğitim kurumlarında, sınıf ortamlarında ve örgütlerde liderlik, artık yalnızca yön verme değil; öğrenme, duygusal bağ kurma ve gelişimi destekleme süreci olarak yeniden tanımlanmaktadır.

1.2. Tarihsel Süreçte Liderlik Anlayışının Gelişimi

Liderlik kavramı, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Toplumlar var oldukça, onları yönlendiren, motive eden ya da bir amaç etrafında toplayan kişiler de var olmuştur. Ancak liderliğin bilimsel olarak ele alınması oldukça yenidir. Liderliğin evrimi, tarih boyunca değişen toplumsal yapılar, örgütsel ihtiyaçlar ve insan anlayışına paralel biçimde dönüşmüştür. Başka bir ifadeyle, her dönem kendi liderlik anlayışını doğurmuştur.

1.2.1. Klasik Dönem: “Büyük Adam” ve Özellikler Yaklaşımı

Liderliğe ilişkin ilk sistematik düşünceler 19. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Thomas Carlyle (1841/1907), tarihin akışını “kahraman” bireylerin belirlediğini öne sürerek “Büyük Adam Teorisi”ni geliştirmiştir. Carlyle’a göre liderlik doğuştan gelir; cesaret, karizma, özgüven ve zeka gibi özellikler yalnızca belirli kişilere bahşedilmiştir. Bu anlayış, liderliği seçkin bir azınlığın doğuştan sahip olduğu bir ayrıcalık olarak görür. 20. yüzyılın başlarında bu düşünce bilimsel bir çerçeveye oturtularak özellikler yaklaşımına (trait theory) dönüştü. Araştırmacılar, etkili liderlerde ortak kişilik özellikleri bulmaya çalıştılar. Stogdill’in (1948) yaptığı klasik çalışmada liderlikle ilişkilendirilen onlarca özellik tanımlanmış, fakat bunların tek başına liderliği açıklamakta yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. 1970’li yıllarda Stogdill (1974) aynı konuyu tekrar ele almış ve liderliğin yalnızca kişisel özelliklere değil, içinde bulunulan duruma da bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu dönemde liderlik, “kimin lider olabileceği” sorusundan “hangi koşullarda kim lider olur?” sorusuna evrilmeye başlamıştır. Özellikler yaklaşımının en büyük eleştirisi, liderliği sabit ve doğuştan bir yetenek gibi görmesidir. Ancak tarih, sıradan insanların da doğru zamanda doğru koşullar altında liderlik sergileyebildiğini göstermiştir. Dolayısıyla 1950’lerden itibaren liderlik araştırmaları, kişilikten çok davranışlara odaklanmıştır.

1.2.2. Davranışsal Dönem: Liderin Ne Yaptığına Odaklanmak

1950’li yıllar, liderlik araştırmalarında önemli bir kırılma noktası olmuştur. Ohio State ve Michigan Üniversitelerinde yapılan araştırmalar, liderliğin kişisel niteliklerden çok, gözlenebilir davranışlarla açıklanabileceğini öne sürmüştür (Likert, 1961). Bu dönemde liderlik iki temel boyutta ele alınmıştır: insana dönüklük (consideration) ve işe dönüklük (initiating structure). İnsana dönük liderler, ekip üyelerinin duygularına önem veren, destekleyici ve katılımcı bir iletişim tarzı benimseyen liderlerdir. İşe dönük liderler ise görevleri planlayan, kuralları belirleyen ve performansı sıkı şekilde takip eden kişilerdir. Etkili liderliğin, bu iki boyut arasında dengeli bir yaklaşım gerektirdiği anlaşılmıştır (Fleishman, 1953). Davranışsal kuramların en önemli katkısı, liderliğin öğrenilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymasıdır. Yani liderlik, doğuştan değil, eğitim ve deneyimle geliştirilebilir bir süreçtir. Bu dönemde McGregor’un (1960) X ve Y Teorisi de dikkat çekmiştir. McGregor’a göre X teorisi, insanı tembel ve kontrol edilmesi gereken bir varlık olarak görürken; Y teorisi, insanın sorumluluk almaya istekli, yaratıcı ve öz motivasyona sahip olduğunu kabul eder. Y yaklaşımı, katılımcı ve destekleyici liderlik anlayışlarının temelini oluşturmuştur.

1.2.3. Durumsal Dönem: “Tek Bir En İyi Liderlik Yoktur”

1960’ların sonu ve 1970’lerin başı, liderliğin tek tip bir modelle açıklanamayacağını gösteren bulgularla doludur. Fiedler’in (1967) Durumsallık Modeli, liderlik tarzının etkinliğinin liderin kişiliği kadar, içinde bulunduğu duruma da bağlı olduğunu savunur. Bazı durumlarda görev odaklı liderlik etkili olurken, bazılarında ilişki odaklı liderlik daha başarılı sonuçlar doğurur. Benzer biçimde Hersey ve Blanchard (1982), Durumsal Liderlik Teorisi ile liderliğin çalışanların olgunluk düzeyine göre değişmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Buna göre, deneyimsiz bir çalışan daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyarken, yetkin ve motive çalışanlara rehberlik etmek yeterlidir. Bu yaklaşımlar, liderliği esnek ve bağlama duyarlı bir beceri olarak ele almıştır. Bu dönemden itibaren, liderliğin yalnızca liderin davranışlarıyla değil, izleyicilerin özellikleri ve örgütsel kültürle birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu anlayış, sonraki yıllarda ortaya çıkacak olan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik modellerinin zeminini hazırlamıştır.

1.2.4. Modern Dönem: Dönüşümcü, Etkileşimci ve Yeni Liderlik Yaklaşımları

1980’li yıllar, liderlik alanında yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. James MacGregor Burns (1978) ve Bernard Bass (1985), dönüşümcü liderlik kavramını geliştirerek literatürde devrim yaratmıştır. Dönüşümcü liderler, yalnızca görevleri yerine getiren değil; takipçilerini motive eden, vizyon oluşturan, ilham veren ve değer odaklı bir liderlik sergileyen kişilerdir (Bass & Riggio, 2006). Bu model, liderlikte duygusal bağın ve anlam üretiminin öne-

mini vurgulamıştır. Aynı dönemde, etkileşimci (transactional) liderlik kavramı da dönüşümcü liderliğe karşılık gelen bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Etkileşimci liderlik, ödül ve ceza sistemine dayalıdır; kısa vadeli hedeflerin gerçekleşmesine odaklanır. Ancak modern örgütlerde sürdürülebilir başarı, dönüşümcü liderliğin uzun vadeli vizyonu ile etkileşimci liderliğin yapı ve denetim mekanizmalarının birlikte kullanılmasıyla sağlanmaktadır (Yukl, 2013). 2000’li yıllardan itibaren ise liderlik anlayışı daha da insani bir yön kazanmıştır. Otantik liderlik (Avolio & Gardner, 2005), liderin öz farkındalığı, değerleriyle tutarlılığı ve güven ilişkisini merkeze alırken; hizmetkâr liderlik (Greenleaf, 2002) liderin öncelikle hizmet eden, sonra yöneten kişi olduğunu savunur. Aynı zamanda dağıtılmış liderlik (Spillane, 2006) ve paylaşılan liderlik (Pearce & Conger, 2003) kavramları da örgütlerde liderliğin tek bir kişiye değil, ekip üyeleri arasında paylaşılan bir süreç olduğunu göstermiştir. Bu dönemde eğitim kurumlarında da liderlik anlayışı büyük ölçüde değişmiştir. Okul yöneticileri artık yalnızca idari işler yapan kişiler değil, öğrenme süreçlerini destekleyen, öğretmenlerle birlikte vizyon oluşturan “öğrenme liderleri” olarak görülmektedir (Hallinger, 2011). Böylece liderlik, bireysel karizmadan çok, kolektif aklın örgütlenmesi haline gelmiştir.

1.2.5. Günümüz: Nöroliderlik ve Bilimsel Temelli Liderlik Yaklaşımı

21. yüzyıl, liderliğin yalnızca davranışsal veya örgütsel değil, aynı zamanda biyolojik temellerini de araştırma çağıdır. Beyin araştırmalarındaki gelişmelerle birlikte “nöroliderlik (neuroleadership)” kavramı doğmuştur. Rock (2009) liderliği, karar verme, empati, motivasyon ve duygusal düzenleme gibi nörolojik süreçlerle ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşıma göre liderlik, beynin nasıl çalıştığını anlamadan tam olarak kavranamaz. Beyin temelli liderlik, özellikle güven, stres yönetimi ve yaratıcılık gibi konularda liderin etkileşim biçimlerinin sinirbilimsel temellerini ortaya koymaktadır. Günümüzde liderlik anlayışı, çok boyutlu ve disiplinler arası bir yapıya bürünmüştür. Artık lider, yalnızca hedef koyan değil; duygusal zekâsını kullanan, etik farkındalık taşıyan, ekip üyelerinin potansiyelini açığa çıkaran ve dijital çağın getirdiği karmaşıklıkları yönetebilen bir kişidir (Goleman vd., 2013; Northouse, 2022). Bu yönüyle liderlik, klasik güç temelli yaklaşımlardan, insanı merkeze alan bütüncül bir modele dönüşmüştür. Liderlik anlayışı, tarih boyunca “kahraman birey”den “kolektif öğrenme süreçlerine” doğru bir evrim geçirmiştir. Klasik dönem, liderliği doğuştan gelen bir nitelik olarak görürken, çağdaş dönem, liderliği öğrenilebilir, geliştirilebilir ve bilimsel olarak incelenebilir bir süreç olarak kabul etmektedir. Günümüz liderleri, yalnızca karar veren değil, ilham veren, yalnızca yöneten değil, empati kuran bireylerdir. Bu dönüşüm, geleceğin liderlik anlayışında insan beyninin, duygularının ve değerlerinin merkeze alınacağını göstermektedir.

1.3. Klasik Liderlik Yaklaşımlarından Modern Liderlik Anlayışına Geçiş

Liderlik kavramı, tarihsel olarak toplumların, örgütlerin ve bireylerin değişim hızına paralel biçimde dönüşmüştür. Sanayi Devrimi sonrası dönemde liderlik, daha çok otorite, kontrol ve görev merkezli bir anlayışla tanımlanırken; günümüzde insan odaklı, katılımcı ve duygusal zekâ temelli bir yapıya evrilmiştir (Yukl, 2013; Northouse, 2022). Bu dönüşüm, yalnızca liderin kişiliğinde değil, liderlik sürecinin anlamında, izleyiciyle olan ilişkide ve örgütlerin doğasında da kendini göstermektedir. Klasik liderlik yaklaşımları, belirli bir “ideal lider tipi” yaratma çabasıyla ortaya çıkmış, modern yaklaşımlar ise liderliği dinamik, bağlamsal ve etkileşimsel bir süreç olarak ele almıştır.

1.3.1. Klasik Dönemde Liderlik: Otorite, Güç ve Kontrol Odaklı Yaklaşım

Klasik liderlik anlayışının kökeni, 20. yüzyılın başlarında sanayileşmenin hız kazanmasıyla birlikte şekillenmiştir. Bu dönemde örgütler, askeri disiplinle çalışan hiyerarşik yapılara benzetilmiş, liderlik ise bu yapılar içinde düzenin sürdürülmesini sağlayan bir yönetim aracı olarak görülmüştür (Taylor, 1911). Frederick W. Taylor’un Bilimsel Yönetim Teorisi, verimliliği artırmak için liderin çalışanları sıkı biçimde denetlemesi gerektiğini savunmuştur. Aynı dönemde Max Weber’in (1947) bürokratik liderlik yaklaşımı da benzer biçimde, otoriteyi meşrulaştıran bir çerçeve sunmuştur. Weber, liderliğin üç tür otoriteye dayanabileceğini belirtmiştir: geleneksel, karizmatik ve yasal-rasyonel otorite. Bu dönemde liderlik, büyük ölçüde hiyerarşi, denetim ve görev bilinci üzerinden açıklanmıştır. Çalışanlar örgütlerin pasif bir unsuru olarak görülmüş, lider ise emir veren, yöneten ve kontrol eden kişi olmuştur. Likert’in (1961) “işe dönüklük” ve “insana dönüklük” boyutlarını incelediği çalışmalar bile, klasik anlayışın etkisinden tamamen kurtulamamıştır. Dolayısıyla klasik liderlik, lideri “otoritenin sahibi”, çalışanı ise “itaat eden” bir figür olarak konumlandırmıştır (Fayol, 1949; Katz & Kahn, 1978). Ancak bu anlayış zamanla eleştirilmiştir. Çünkü örgütlerin insan unsuruna gereken önemi vermemesi, motivasyonun düşmesine ve yaratıcılığın körelmesine neden olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında hızla değişen dünya düzeni, bu mekanik liderlik anlayışını sorgulatmış; örgütlerin daha esnek, insana değer veren yapılara ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır (McGregor, 1960; Likert, 1967).

1.3.2. Neo-Klasik ve Davranışsal Dönem: İnsan Unsurunun Keşfi

1950’li yıllardan itibaren liderlik, yalnızca verimlilik ve kontrol açısından değil, insan ilişkileri açısından da ele alınmaya başlanmıştır. Neo-klasik dönemin temel felsefesi, insanın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir varlık olduğunu kabul etmektir (Mayo, 1933). Elton Mayo’nun Hawthorne Araştırmaları, liderlikte çalışanların moralinin, aidiyet

duygusunun ve grup dinamiklerinin en az maddi koşullar kadar önemli olduğunu göstermiştir. Bu dönemde Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde yürütülen araştırmalar, liderlik davranışlarını “işe dönük” ve “insana dönük” olarak iki boyutta sınıflandırmıştır (Stogdill & Coons, 1957; Likert, 1961). Davranışsal liderlik teorileri, etkili liderliğin doğuştan gelen bir yetenek değil, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmuştur. Bu, modern liderlik anlayışının temellerini atan en önemli dönüşümlerden biridir. Douglas McGregor'un (1960) geliştirdiği X ve Y Teorisi, klasik ve modern düşüncenin sınırlarını net biçimde ortaya koymuştur. McGregor'a göre X teorisi, insanın tembel, kontrol edilmesi gereken bir varlık olduğunu varsayar; bu klasik bakış açısını temsil eder. Y teorisi ise, insanın yaratıcı, sorumluluk almaya istekli ve öz motivasyon sahibi olduğunu savunur — bu da modern liderlik anlayışının ilk habercisidir. Bu dönemde lider, artık emir veren bir “yönetici” değil, insanları anlamaya çalışan, onları motive eden bir “rehber” haline gelmiştir. Katz ve Kahn (1978), örgütlerin yaşayan sistemler olduğunu, bu sistemlerin sürdürülebilirliğinin liderin sosyal etkileşim becerilerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla davranışsal yaklaşımlar, liderliği ilk kez “insanlar arası bir ilişki sanatı” olarak tanımlamıştır.

1.3.3. Durumsal ve Kıtasal Dönem: Esnek ve Bağlama Duyarlı Liderlik

1960'ların sonlarından itibaren, liderliğin tek bir doğru modeli olmadığı anlaşılmıştır. Fiedler (1967) liderlik tarzlarının etkililiğinin duruma göre değiştiğini öne sürerek Durumsallık Modelini geliştirmiştir. Buna göre liderlik, hem liderin kişilik özelliklerine hem de grubun yapısına, görev karmaşıklığına ve lider-izleyici ilişkisine bağlı olarak değişir. Benzer biçimde Hersey ve Blanchard (1982) tarafından geliştirilen Durumsal Liderlik Teorisi, liderliğin esnek bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bu modele göre, liderlik tarzı çalışanların “olgunluk düzeyine” göre şekillenir. Deneyimsiz ve motivasyonu düşük çalışanlar için yönlendirici liderlik uygunken; yetkin ve motive çalışanlar için destekleyici veya delegatif liderlik daha etkilidir. Bu yaklaşım, modern liderliğin temel karakteristiklerinden biri olan uyarlanabilirlik (adaptability) ilkesini öne çıkarmıştır. Durumsal modeller, liderlik sürecini bağlamla ilişkilendirmiş; böylece klasik dönemdeki “tek tip lider” anlayışı yerini bağlama duyarlı liderlik kavramına bırakmıştır. Eğitim kurumları, sağlık örgütleri ve kamu yapılarında yürütülen liderlik araştırmaları da bu dönemde çeşitlenmiş; liderliğin artık yalnızca yönetim işlevi değil, sosyal bir etkileşim biçimi olduğu anlaşılmıştır (Fiedler, 1967).

1.3.4. Modern Liderlik: Vizyon, Değer ve Duygusal Zekâ Merkezli Yaklaşım

1980'li yıllardan itibaren liderlik yazını köklü bir dönüşüm yaşamıştır. James MacGregor Burns (1978) ve Bernard Bass (1985), dönüşümcü (transformational) liderlik kavramını geliştirerek liderliği yeniden tanımlamışlardır.

Dönüşümcü liderler, izleyicilerin yalnızca davranışlarını değil, değerlerini ve inançlarını da dönüştürür. Onlara bir amaç, bir anlam ve bir yön kazandırır. Bu liderlik tarzı, takipçilerin içsel motivasyonlarını güçlendirir ve örgütsel bağlılığı artırır (Bass & Riggio, 2006).

Bunun yanında etkileşimci (transactional) liderlik, ödül ve ceza temelli kısa vadeli hedefleri kapsar; ancak uzun vadeli değişim yaratmada yetersiz kalır. Bu nedenle modern liderlik anlayışı, bu iki modeli bütünleştirerek hem vizyon hem de yapı arasındaki dengeyi kurar (Avolio & Gardner, 2005).

21. yüzyılda ise liderlik anlayışı giderek daha insani bir boyut kazanmıştır. Otantik liderlik, liderin içsel değerleriyle tutarlı olması ve şeffaf iletişim kurmasını vurgularken; hizmetkâr liderlik (Greenleaf, 2002), liderin gücü değil, hizmeti önceliklendirmesini savunur. Aynı zamanda duygusal zekâ (Goleman, 1998) ve nöroliderlik (Rock, 2009) kavramları, liderliğin yalnızca davranışsal değil, nörofizyolojik temellerini de açıklamaya başlamıştır. Modern lider, artık yalnızca yöneten değil; anlayan, empati kuran, güven veren ve ilham oluşturan kişidir. Eğitim örgütlerinde bu anlayış, “öğrenme için liderlik” (leadership for learning) olarak karşılık bulur (Hallinger, 2011). Dolayısıyla klasik dönemden modern döneme geçiş, liderliğin odağını güçten anlamaya, kontrol’den katılıma, emirden etkileşime taşımıştır. Klasik liderlik yaklaşımları, sanayi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayan otoriter ve hiyerarşik bir model sunarken; modern liderlik anlayışı, bilgi toplumunun gerektirdiği yaratıcılık, esneklik ve duygusal zekâ temelli bir yaklaşım geliştirmiştir. Günümüzde etkili liderlik, artık “ne kadar güç kullandığınla” değil, “insanları ne kadar geliştirdiğinle” ölçülmektedir. Bu geçiş, yalnızca bir paradigma değişimi değil, liderliğin özünü yeniden tanımlayan bir kültürel dönüşümdür.

1.4. Eğitim Yönetimi Bağlamında Liderliğin Dönüşümü

Eğitim örgütleri, diğer tüm kurumlardan farklı olarak insanı merkeze alan, sürekli gelişim ve öğrenme odaklı yapılardır. Bu nedenle eğitimde liderlik, yalnızca yönetsel bir görev değil, öğrenmeyi yönlendiren, değer üreten ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilir (Bush, 2008; Leithwood vd., 2020). Tarihsel olarak bakıldığında, eğitim yönetiminde liderlik anlayışı da tıpkı genel liderlik kuramlarında olduğu gibi otorite merkezli klasik anlayıştan, öğrenme ve insan merkezli çağdaş yaklaşımlara doğru önemli bir dönüşüm geçirmiştir.

1.4.1. Klasik Eğitim Yönetiminde Liderlik Anlayışı

Eğitimde liderlik kavramı, 20. yüzyılın ortalarına kadar büyük ölçüde yönetimle özdeşleştirilmiştir. Bu dönemde okul yöneticisi, daha çok bürokratik sistemin bir parçası olarak görülmüş, görev tanımı ise “düzeni sağlamak”, “kuralları uygulamak” ve “öğretim programını yürütmek” şeklinde sınırlı kalmıştır (Callahan, 1962). Max Weber’in (1947) bürokrasi kuramının

etkisiyle eğitim örgütleri de hiyerarşik, kurallı ve denetim odaklı yapılar olarak düzenlenmiştir. Bu dönemde liderlik, çoğunlukla “idarecilik” anlamında kullanılmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin çalışmalarını denetleyen, disiplin kurallarını uygulayan ve okulun fiziki işleyişinden sorumlu kişiler olarak tanımlanmıştır (Getzels & Guba, 1957). Dolayısıyla liderlik, insan davranışlarını etkileme yerine yönetim süreçlerini düzenleme işlevine indirgenmiştir. Ancak 1950’lerden itibaren gelişen insan ilişkileri yaklaşımı, eğitimde liderlik anlayışını da etkilemiştir. Elton Mayo’nun (1933) “Hawthorne” araştırmalarından hareketle, insan faktörünün örgüt başarısında belirleyici olduğu kabul edilmiştir. Bu anlayış, okul yöneticisinin yalnızca “denetleyen” değil, aynı zamanda “iletişim kuran” ve “motive eden” bir figür olması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece klasik yönetici kimliği, yerini yavaş yavaş eğitim liderine bırakmaya başlamıştır (Sergiovanni, 1991).

1.4.2. Eğitimde Liderlikte Davranışsal ve Durumsal Yaklaşımların Etkisi

1960’lı ve 1970’li yıllar, eğitim liderliği alanında köklü bir dönüşümün başladığı dönem olmuştur. Bu dönemde yapılan araştırmalar, etkili okul yöneticilerinin yalnızca yöneten değil, öğretmenleri destekleyen, öğrencilerin gelişimine rehberlik eden bireyler olduğunu göstermiştir (Halpin, 1956). Davranışsal yaklaşımlar, okul liderliğini iki boyut üzerinden açıklamıştır: insana dönüklük ve göreve dönüklük (Hemphill & Coons, 1957). İnsana dönük lider, okul içindeki ilişkileri güçlendirirken; göreve dönük lider, hedefleri gerçekleştirmeye odaklanır. Etkili liderlik, bu iki boyut arasında denge kurmayı gerektirir. Bu anlayış, günümüz eğitim kurumlarında “liderlik tarzı” tartışmalarının da temelini oluşturmuştur. Durumsal yaklaşımlar ise, liderliğin tek bir formülünün olmadığını, okulun kültürüne, öğretmenlerin deneyim düzeyine ve toplumsal çevreye bağlı olarak farklılaşabileceğini ortaya koymuştur (Hersey & Blanchard, 1982). Örneğin, kırsal bir okulda öğretmenleri motive eden liderlik tarzı ile büyük şehirlerdeki okullarda etkili olan tarz farklı olabilir. Bu görüş, eğitim liderliğinde esneklik ve bağlama duyarlılık kavramlarını öne çıkarmıştır. Bu dönemde ayrıca, katılımcı liderlik, demokratik liderlik ve kolektif karar alma gibi kavramlar eğitim yönetiminde önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim yöneticisinin yalnızca karar veren değil, karar sürecini paylaştıran bir kişi olması gerektiği düşüncesi, modern okul yönetimi anlayışının temelini oluşturmuştur (Owens & Valesky, 2015).

1.4.3. Modern Dönemde Eğitimde Liderlik: Öğrenme Odaklı Yaklaşımlar

1980’lerden itibaren eğitimde liderlik anlayışı, köklü bir paradigma değişimi yaşamıştır. James MacGregor Burns’ün (1978) “dönüşümcü liderlik” kavramı, eğitim alanında da büyük yankı uyandırmıştır. Dönüşümcü lider,

öğretmenleri ve öğrencileri sadece yönlendirmez, aynı zamanda onlara ilham verir ve ortak bir vizyon etrafında birleştirir (Bass & Riggio, 2006). Bu modelin eğitimdeki yansıması öğretimsel liderlik (instructional leadership) yaklaşımı olmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin öncelikli sorumluluğunu öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek olarak tanımlar (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretimsel lider, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırır, öğrenci başarısını izler ve öğrenme kültürünü güçlendirir. Bu anlayış, okul liderliğini idari bir görevden çok pedagojik bir rehberlik süreci olarak yeniden tanımlamıştır. 1990'lı yıllarla birlikte, paylaşılan (distributed) ve katılımcı liderlik modelleri ön plana çıkmıştır. Spillane (2006) bu yaklaşımı, liderliğin tek bir kişide toplanmadığı, okulun tüm paydaşlarına yayıldığı bir süreç olarak tanımlar. Böylece öğretmenler, öğrenciler ve veliler de okulun dönüşüm sürecine aktif biçimde katılır. Harris (2013) ise paylaşılan liderliği, öğretim kalitesinin sürdürülebilirliği için en etkili model olarak görür. Eğitim yönetiminde bu dönüşüm, liderliğin otoriteden kolektif öğrenmeye, kontrol mekanizmalarından katılımcı etkileşime doğru kaydığını göstermektedir. Modern lider artık yalnızca yönetici değil; okulun kültürünü şekillendiren, duygusal bağ kuran ve yenilikçi öğrenme ortamları yaratan bir rehberdir.

1.4.4. Çağdaş Yaklaşımlar: Dijital, Duygusal ve Nöroliderlik Perspektifleri

21. yüzyılın dijitalleşen eğitim ortamları, liderliğin sınırlarını daha da genişletmiştir. Teknoloji, eğitim liderlerinden yalnızca yönetsel beceriler değil, dijital okuryazarlık ve değişim yönetimi becerileri de beklemektedir (Anderson & Dexter, 2005). Dijital liderler, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu destekleyen, yenilikçi uygulamaları teşvik eden ve dijital etik konusunda farkındalık yaratan kişilerdir (Schrum & Levin, 2016). Aynı zamanda duygusal zekâ temelli liderlik de modern eğitim yönetiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2013), duygusal zekâsı yüksek liderlerin öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırdığını, okulda güven kültürü oluşturduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumları gibi yoğun etkileşimli ortamlarda empati, öz farkındalık ve duygusal denge, liderliğin başarısını doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda yükselen bir diğer yaklaşım ise nöroliderliktir (neuroleadership). Rock (2009), liderliğin nörolojik temellerini inceleyerek karar verme, öğrenme ve motivasyon süreçlerinin beyinsel mekanizmalarla nasıl ilişkili olduğunu açıklamıştır. Eğitim yöneticileri açısından bu bakış açısı, öğrenmenin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda biyolojik bir süreç olduğunu fark etmeyi sağlamaktadır. Böylece lider, beyin dostu öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarabilir (Cozolino, 2013).

Eğitim yönetiminde liderlik anlayışı, son yüzyılda otoriteye dayalı yönetimden, öğrenme ve insan merkezli bir vizyonerlik anlayışına evrilmiştir. Günümüz eğitim lideri, yalnızca okulun idari işleyişinden değil, öğretmen-

lerin mesleki gelişiminden, öğrencilerin öğrenme motivasyonundan ve okul ikliminin kalitesinden de sorumludur (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu dönüşüm, liderliğin bilgi çağındaki yeni anlamını da ortaya koymaktadır: Etkili liderlik, artık emir vermek değil; güven inşa etmek, vizyon paylaşmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak demektir. Eğitimde liderlik, toplumsal değişimin lokomotifine haline gelmiştir.

2. Yeni Liderlik Teorileri ve Gelişen Paradigmalar

2.1. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, liderin değerleri, inançları ve kişisel kimliği ile sergilediği davranışların tutarlılığına dayanan, şeffaflık ve etik duyarlılığı merkeze alan çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Bu modele göre liderlik, yalnızca güç ve otorite kullanımı değil; bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve örgüt içinde güven ilişkileri kurmasıyla anlam kazanır (Avolio & Gardner, 2005). Otantik liderlik, özellikle güven krizlerinin yaşandığı, değişim ve belirsizlik ortamlarının yoğunlaştığı günümüz örgütlerinde etik ve sürdürülebilir bir liderlik biçimi olarak ön plana çıkmaktadır. Otantik liderliğin dört temel boyutu bulunmaktadır: öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, dengeli bilgi işleme ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı (Walumbwa vd., 2008). Öz farkındalık, liderin kendi değerlerini, motivasyonlarını ve duygularını gerçekçi biçimde değerlendirmesini ifade eder. İlişkisel şeffaflık, liderin duygu ve düşüncelerini açık, dürüst ve samimi bir şekilde paylaşmasıyla ilişkilidir. Dengeli bilgi işleme, liderin karar süreçlerinde farklı bakış açılarını dikkate almasını ve tarafsız değerlendirmeler yapmasını gerektirir. İçselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ise davranışların dış baskılarla değil, etik ilkeler ve kişisel değerlerle belirlenmesini ifade eder. Bu unsurlar, otantik lideri diğer liderlik türlerinden ayırarak örgüt içinde yüksek düzeyde güven, bağlılık ve psikolojik güvenlik ortamı oluşturur.

Eğitim kurumları açısından otantik liderlik, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında güvene dayalı güçlü ilişkiler kurulmasını destekleyen kritik bir liderlik biçimidir. Okul yöneticilerinin otantik bir duruş sergilemesi, öğretmen motivasyonunu artırmakta, örgütsel adalet algısını güçlendirmekte ve okul kültürünü pozitif yönde şekillendirmektedir. Araştırmalar, otantik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, iş doyumunu ve yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ilies vd., 2005). Bu liderlik yaklaşımı, özellikle eğitimde etik sorunlar, çatışmalar ve değişim baskılarının yoğun olduğu ortamlarda güven verici ve sürdürülebilir bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Sonuç olarak otantik liderlik, liderlikte samimiyet, tutarlılık ve etik davranış ilkelerini esas alan, ilişkilerde güveni ve psikolojik güvenliği merkeze alan çağdaş bir liderlik modelidir. Modern örgütlerin karmaşık yapılarında insan odaklı, şeffaf ve bilinçli liderlik davranışları gereksinimi arttıkça, otantik liderlik hem akademik literatürde hem de pratik

uygulamalarda giderek daha fazla önem kazanmıştır.

2.2. Kuantum Liderlik

Kuantum liderlik, örgütleri klasik yönetim anlayışının ötesine taşıyarak belirsizlik, karmaşıklık, etkileşim ve sürekli değişim ortamlarında etkili karar almayı hedefleyen çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Kavram, fizik biliminin kuantum mekaniği ilkelerinden metaforik olarak yararlanır; özellikle bütünsellik, ilişkisellik, olasılık, öngörülemezlik ve enerji alanları gibi kavramlar liderlik süreçlerini açıklamak için yeniden yorumlanır (Zohar, 1997). Bu çerçevede kuantum lider, örgütünü mekanik bir makine gibi değil, sürekli etkileşim hâlinde olan yaşayan bir organizma olarak görür. Bu yaklaşım, karmaşık ve hızla değişen eğitim kurumları, sağlık sistemleri ve kamu örgütlerinde lidere esneklik, yaratıcılık ve sistemsel farkındalık kazandırır (Wheatley, 2006). Kuantum liderliğin temel varsayımı, örgütsel gerçekliğin doğrusal neden-sonuç ilişkilerinden oluşmadığı, aksine çoklu etkileşimlerin yarattığı dinamik bir yapı olduğudur. Bu nedenle kuantum liderler, kontrol ve emir-komuta yerine güvene dayalı etkileşim, ortak vizyon, öğrenen örgüt kültürü ve dağıtık liderlik uygulamalarını benimser. Örgüt içindeki enerji akışları metaforik olarak iletişim kalitesi, motivasyon düzeyi ve paylaşılan anlam üretimi üzerinden değerlendirilir. Liderlik eylemlerinin, tıpkı kuantum parçacıklarının davranışı gibi, gözlemci etkisiyle değişebileceği kabul edilir. Bu nedenle lider, örgütteki her bireyin potansiyelini aktive eden bir “alan” oluşturmaya önem verir (Zohar & Marshall, 2000).

Eğitim kurumlarında kuantum liderlik, öğretmenlerin yaratıcı düşüncesini destekleyen, öğrencilerin gelişimini çok boyutlu bir perspektiften ele alan ve okulun paydaşları arasında güçlü bağlar kurmayı amaçlayan kapsayıcı bir yaklaşımdır. Bu model, katı bürokratik süreçlerden çok öğrenen topluluklar ve yenilikçi öğretim uygulamaları üzerinde durur. Okullardaki hızlı dijital dönüşüm, çok kültürlü yapı ve belirsizliklerle baş etme gerekliliği dikkate alındığında, kuantum liderliğin esnek ve adaptif doğası eğitim yöneticileri için önemli avantajlar sunmaktadır. Ayrıca kuantum liderlik, duygusal zekâ, sistemsel düşünme ve etik duyarlılığı bünyesinde bir araya getirerek liderliğin sadece teknik değil, aynı zamanda insani bir süreç olduğunu vurgular (Senge, 2006).

Sonuç olarak kuantum liderlik, modern örgütlerin karşılaştığı karmaşık sorunlara yenilikçi, bütüncül ve ilişki odaklı çözümler sunan çağdaş bir liderlik paradigmasıdır. Bilgi çağının gerektirdiği esneklik, hızlı karar verme ve yaratıcı problem çözme becerileriyle uyumludur. Bu nedenle gerek eğitim kurumları gerekse hizmet sektöründeki büyük örgütler için kuantum liderlik anlayışı, sürdürülebilir dönüşüm ve yüksek performans için giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

2.3. Pozitif Psikoloji Temelli Liderlik

Pozitif psikoloji temelli liderlik, örgütlerde bireylerin güçlü yönlerine, iyilik hâline ve gelişim potansiyeline odaklanan modern bir liderlik yaklaşımıdır. Temellerini Seligman ve Csikszentmihalyi'nin geliştirdiği pozitif psikoloji hareketinden alan bu liderlik biçimi, örgütsel süreçleri yalnızca sorun çözme perspektifinden değil, aynı zamanda çalışanların iyi oluşunu, motivasyonunu ve anlam bulma süreçlerini güçlendirme perspektifinden ele alır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu yaklaşım, liderliğin yalnızca performans arttırmaya yönelik teknik davranışlardan ibaret olmadığını; insanların gelişimini, örgütsel mutluluğu ve etik değerleri merkeze alan bütüncül bir süreç olduğunu vurgular. Pozitif psikoloji temelli liderlik, özellikle güçlü yönler odaklı liderlik, psikolojik sermaye, iyimserlik, umut, dayanıklılık ve öz-yeterlik gibi pozitif özelliklerin geliştirilmesini ön plana çıkarır. Luthans ve Youssef'e (2007) göre psikolojik sermaye, çalışanların zorluklarla baş etme, hedef belirleme, hedefe yönelik kararlılık gösterme ve belirsizlikleri yönetme kapasitelerini artıran stratejik bir kaynaktır. Pozitif liderler, çalışanların güçlü yönlerini tanımlayarak onların örgütsel süreçlere daha etkin katılımını sağlar, olumlu duyguları teşvik eder ve performansın sürdürülebilir biçimde yükselmesine katkı sunar. Bu liderlik yaklaşımı, örgütlerde iyi oluş (well-being), psikolojik güvenlik, anlamlı iş süreçleri, olumlu ilişkiler ve örgütsel erdemler gibi unsurları geliştirir. Araştırmalar, pozitif psikoloji temelli liderliğin çalışanlarda bağlılık, iş doyumunu, yaratıcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını; tükenmişlik, stres ve işten ayrılma niyetini azalttığını göstermektedir (Avey vd., 2011). Lider-çalışan ilişkilerinde sergilenen olumlu tutumlar, örgüt kültürünün daha kapsayıcı, destekleyici ve üretken bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunur.

Eğitim kurumları açısından pozitif psikoloji temelli liderlik, öğretmen motivasyonunu güçlendiren, öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyen ve okul iklimini iyileştiren önemli bir yaklaşımdır. Okul yöneticilerinin umut ve iyimserlik temelli liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve kolektif etkililik algısını artırmakta; bu da öğretim kalitesine ve okulun genel başarısına olumlu yansımaktadır. Ayrıca pozitif psikoloji liderliği, eğitim örgütlerinde duygusal dayanıklılığı artırarak belirsizlik dönemlerinde daha etkili kararların alınmasına olanak tanır.

Sonuç olarak, pozitif psikoloji temelli liderlik; çalışanların güçlü yönlerini geliştiren, iyi oluşu merkeze alan, etik ve insani değerleri önceleyen çağdaş bir liderlik modelidir. Değişken ve karmaşık örgüt yapılarında sürdürülebilir başarı elde etmek için olumlu duyguların ve psikolojik kaynakların stratejik biçimde yönetilmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, modern eğitim ve kamu kurumlarında pozitif psikoloji temelli liderlik giderek daha fazla önem kazanan bir yaklaşım haline gelmiştir.

2.4. Dijital Liderlik ve Sanal Takım Yönetimi

Dijital liderlik, dijital teknolojilerin örgütsel süreçlere entegrasyonunu stratejik bir bakış açısıyla yöneten, yenilikçi ve çevik karar alma süreçlerini destekleyen çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik türü, yalnızca teknolojiyi kullanma becerisinden ibaret olmayıp; dijital dönüşümün gerektirdiği kültürel değişimi yönetme, çalışanların dijital yetkinliklerini geliştirme, veri temelli karar alma ve çevrim içi iş birliğini güçlendirme gibi çok boyutlu sorumluluklar içerir (Westerman, Bonnet & McAfee, 2014). Dijital liderler, belirsiz ve hızla değişen teknoloji ortamlarında vizyoner bir yaklaşım sergileyerek örgütlerin rekabet gücünü artırır ve sürdürülebilir yenilik döngüsünü oluşturur. Dijitalleşen iş ortamı ile birlikte sanal takım yönetimi, örgütlerin temel çalışma biçimlerinden biri hâline gelmiştir. Fiziksel olarak aynı mekânda bulunmayan, farklı zaman dilimlerinde çalışan ve iletişimini büyük ölçüde dijital araçlar üzerinden kuran sanal takımlar, etkili koordinasyon, güven ve iletişim mekanizmaları gerektirir. Bu noktada dijital liderlik, sanal ekiplerin başarısı için kritik bir role sahiptir. Dijital liderler, takım üyeleri arasında şeffaf iletişim, iş birliği kültürü, dijital etik, siber güvenlik farkındalığı ve psikolojik güven oluşturarak çevrim içi etkileşimin verimliliğini artırır (Purvanova, 2014). Sanal takım yönetiminde karşılaşılan temel zorluklar arasında iletişim kopuklukları, kültürel farklılıklar, aidiyet duygusunun zayıflaması ve performansın izlenmesindeki belirsizlik yer almaktadır. Dijital liderlik, bu zorlukları azaltmak için teknoloji araçlarını yalnızca bir iletişim kanalı olarak değil, aynı zamanda takım içi öğrenme, motivasyon ve yenilik üretme aracı olarak kullanır. Video konferans, proje yönetim platformları, anlık mesajlaşma uygulamaları ve ortak dijital çalışma alanları, sanal ekip çalışmalarının verimli yürütülmesini desteklemektedir. Bu teknolojilerin etkin kullanımı, liderlik becerileriyle birleştğinde takımın uyumunu, etkililiğini ve yaratıcılığını artırır (Gilson vd., 2015).

Eğitim kurumları ve kamu örgütleri açısından dijital liderlik ve sanal takım yönetimi, özellikle pandemi sonrası dönemde kritik bir önem kazanmıştır. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim platformlarını etkin yönetmesi, öğretmenler arası dijital iş birliğini desteklemesi ve öğrencilerin dijital okur-yazarlığını artırması, dijital liderliğin eğitim alanındaki temel uygulamaları arasında yer almaktadır. Veri temelli karar alma süreçlerinin güçlenmesi, dijital etik ve güvenlik kültürünün yaygınlaştırılması da bu liderlik yaklaşımının eğitim örgütlerine sağladığı önemli katkılardandır.

Sonuç olarak dijital liderlik ve sanal takım yönetimi, modern örgütlerin dijital dönüşüm sürecinde stratejik öneme sahip iki tamamlayıcı kavramdır. Dijital liderler; teknoloji, insan ve süreç boyutlarını bir araya getirerek hem yeniliği teşvik eder hem de sanal ekiplerin etkin çalışmasını sağlar. Bu nedenle dijital liderlik, geleceğin örgütlerinde sürdürülebilir başarı için temel bir anahtar hâline gelmiştir.

2.5. Nöroliderlik

Nöroliderlik (neuroleadership), liderlik davranışlarını ve karar mekanizmalarını nörobilim bulguları ışığında açıklayan, beynin işleyişine dair bilimsel verilerin yönetim süreçlerine entegre edilmesini amaçlayan çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır. Rock (2008) tarafından kavramsallaştırılan nöroliderlik, liderliğin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sinirbilimsel temellere dayanan bir süreç olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, beynin karar alma, dikkat, motivasyon, empati, stres yönetimi ve sosyal etkileşim gibi liderlik açısından kritik alanlarda nasıl çalıştığını anlamayı amaçlar. Dolayısıyla nöroliderlik, beynin çalışma prensiplerini örgütsel süreçlere uygulayarak liderliğin daha etkili, bilimsel ve insan merkezli bir çerçevede geliştirilmesine yardımcı olur.

2.5.1. Nöroliderliğin Kuramsal Temelleri

Nöroliderliğin bilimsel temeli, bilişsel sinirbilim, sosyal sinirbilim ve davranışsal psikolojiden beslenmektedir. Özellikle beyin görüntüleme tekniklerinin (fMRI, EEG) gelişimi, liderlik süreçlerinin nörobiyolojik temellerinin daha ayrıntılı incelenmesini mümkün kılmıştır. Nöroliderlik yaklaşımı, liderlerde etkili karar vermenin; prefrontal korteks, limbik sistem ve amigdala gibi beyin bölgelerinin işleyişiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koyar (Lieberman, 2013). Prefrontal korteks, yürütücü işlevler, planlama, mantıklı düşünme ve karmaşık problem çözme süreçlerinden sorumludur. Bu nedenle stratejik karar alma ve rasyonel muhakeme gerektiren liderlik davranışları bu bölgeyle ilişkilidir. Limbik sistem ise duygusal tepkilerin düzenlenmesinde rol oynar; empati, güven, bağlılık ve motivasyon gibi duygusal liderlik süreçleri bu bölge ile bağlantılıdır. Amigdala, tehdit algısı ve stres tepkilerinin oluşturulmasında aktiftir. Liderlerin kriz anlarında gösterdiği tepkiler, amigdalanın devreye girmesiyle doğrudan ilişkilidir. Nöroliderlik çalışma alanı bu bulguları, etkili bir liderin hem bilişsel hem de duygusal süreçleri dengeleyerek karar alması gerektiği sonucuyla birleştirir. Rock (2009) bu durumu SCARF modeli (Statü, Kesinlik, Özerklik, İlişkilendirme, Adalet) ile sistemleştirmiştir. Bu modele göre insanlar sosyal ortamlarda beyin düzeyinde bir tehdit-ödül tepkisi yaşar; liderlerin bu tehdit algısını azaltması ve ödül mekanizmalarını güçlendirmesi örgütsel verimliliği artırır.

2.5.2. Nöroliderlik ve Karar Alma Süreçleri

Nöroliderliğin en temel katkılarından biri, liderlerin karar alma süreçlerinin bilişsel yük, stres, duygusal durum ve dikkat mekanizmalarıyla nasıl etkileşim içinde olduğunu açıklamasıdır. İnsan beyni, özellikle belirsizlik ve risk içeren durumlarda bilişsel kaynaklarını koruma eğilimindedir. Bu nedenle liderlerin stres altında aldığı kararlar ile sakin ortamda aldığı kararlar arasında önemli farklılıklar olabilir. Araştırmalar, stres düzeyinin yükselmesiyle birlikte prefrontal korteksin işlevinin azaldığını, buna karşın amigdala-

daki aktivitelerin arttığını göstermektedir (Arnsten, 2009). Bu durum, liderlerin stresli dönemlerde daha hızlı, sezgisel fakat bazen hatalı kararlar almasına yol açabilir. Nöroliderlik yaklaşımı, liderlere stres regülasyonu ve duygu yönetimi becerilerinin önemini bilimsel temelde açıklar. Ayrıca nöroliderlik, liderlerin bilişsel körlük (cognitive blindness), onaylama yanlılığı (confirmation bias) ve aşırı güven eğilimi gibi bilişsel önyargılara düşmemesi için farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Bu çerçevede mindfulness uygulamaları ve odaklanmış dikkat teknikleri, liderlerin bilinçli karar almalarını destekleyen bilimsel temelli araçlar olarak kullanılmaktadır (Dane, 2011).

2.5.3. Nöroliderlik ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Nöroliderlik, duygusal zekânın nörobilimsel karşılıklarını anlamayı kolaylaştırır. Goleman (2013) duygusal zekâyı öz farkındalık, öz yönetim, empati ve sosyal beceriler olarak tanımlarken; nöroliderlik bu süreçlerin beyindeki nörolojik karşılıklarını ortaya koyar. Empati ile ilişkilendirilen ayna nöron sistemleri, liderlerin çalışanların duygularını anlamasında kritik rol oynar. Bu sistemler sayesinde liderler, başkalarının davranışlarını hem gözlemleyebilir hem de içselleştirerek uygun sosyal tepkiler geliştirebilir. Eğitim kurumlarında çalışan bireylerle güçlü bağ kurma, motivasyonu artırma ve çatışmaları sağlıklı biçimde çözme süreçleri bu mekanizmalarla ilişkilendirilir. Duygusal zekâ ile nöroliderlik arasındaki bağlantı, liderlerin sosyal uyum, takım ilişkileri ve örgütsel bağlılık gibi alanlarda daha etkili olmasını sağlar. Bu nedenle nöroliderlik uygulamalarında duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi temel bir hedef olarak ele alınmaktadır.

2.5.4. Nöroliderlik Bağlamında Öğrenme, Motivasyon ve Davranış

Nöroliderlik, beynin öğrenme süreçlerine ilişkin bulguların liderlik alanına doğrudan aktarılmasını sağlar. Nörobilim araştırmaları, beynin ödül sistemi olan dopamin mekanizmasının, bireylerin yeni deneyimlere ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Schultz, 2016). Liderler, bu bulgular doğrultusunda çalışanları olumlu geri bildirimle destekleyebilir, güçlü yönleri geliştirecek ortamlar yaratabilir ve öğrenme kültürü oluşturabilir. Örgütlerde motivasyonun sürdürülebilir olması için beynin ödül mekanizmalarının istikrarlı şekilde aktive edilmesi gerekir. Bu çerçevede nöroliderlik, ödül ve tanıma sistemlerinin stratejik biçimde kullanılmasını önerir. Aşırı kontrol ve tehdit odaklı liderlik davranışlarının ise kronik stres hormonlarını (kortizol) artırarak motivasyonu ve yaratıcılığı azalttığı bilimsel olarak gösterilmiştir. Davranışların değişimi açısından nöroliderlik, beynin nöroplastisite özelliğinin önemli olduğunu vurgular. Nöroplastisite, beynin yeni deneyimlerle kendini yeniden düzenleyebilme kapasitesidir. Liderlerin çalışanlara gelişim odaklı geri bildirim sunması, öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturması ve hata yapmayı doğal bir süreç olarak görmesi nöroplastisiteyi olumlu yönde destekler.

2.5.5. Eğitim Kurumlarında Nöroliderlik Uygulamaları

Eğitim kurumları, insan ilişkilerine dayalı, yoğun iletişim gerektiren ve duygu yönetiminin kritik olduğu örgütlerdir. Bu nedenle nöroliderlik yaklaşımı eğitim yöneticileri için önemli avantajlar sunmaktadır. Nöroliderlik, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için ödül sistemleri, olumlu geri bildirim, duygusal destek ve psikolojik güvenlik ortamı yaratmanın önemini vurgular. Amigdala merkezli tehdit algısını azaltan liderlik davranışları, öğretmenlerde stres düzeyini düşürür ve performansı artırır. Öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken nörobilim temelli bakış açısı, gelişim sürecindeki beyin farklılıklarını anlamayı sağlar. Ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde prefrontal korteksin tam gelişmemiş olması, impuls kontrolü ve karar alma süreçlerinde zorluklara yol açabilir. Nöroliderlik, öğretmen ve yöneticilere bilimsel temelli bir anlayış sunar. SCARF modeline dayalı liderlik uygulamaları (statü, özerklik, adalet, ilişkilenme, kesinlik), okul ikliminde güven, saygı ve iş birliğini güçlendirir. Bu model okul kültüründe tehdit algısını azaltır ve çalışanların iş doyumunu artırır. Empati ve ayna nöron sistemlerine dayalı iletişim teknikleri, okul içinde yaşanan çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesine katkı sağlar. Bilimsel temelli iletişim stratejileri, yöneticilerin kararlarının kabul edilebilirliğini artırır.

2.5.6. Nöroliderliğin Eleştirileri ve Sınırları

Her ne kadar nöroliderlik günümüz liderlik literatüründe giderek önem kazansa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Eleştirilerin başında, nörobilim verilerinin liderlik davranışlarına doğrudan aktarılmasının her zaman kolay olmadığı ve bazı metaforik kullanım alanlarının bilimsel titizlikten uzaklaşabileceği yönündeki görüşler bulunmaktadır (Lowe vd., 2022). Ayrıca beynin karmaşık yapısı nedeniyle liderlik davranışlarının tek bir biyolojik modele indirgenmesi mümkün değildir. Bu nedenle nöroliderlik, geleneksel liderlik teorilerinin yerine geçmekten ziyade onları tamamlayan bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Nöroliderlik, liderliğin bilimsel temellerini güçlendiren, beyin odaklı bir bakış açısı sunan yenilikçi bir liderlik yaklaşımıdır. Bilişsel ve duygusal süreçlerin nörobilimsel açıklamalarını liderlik pratiklerine entegre ederek, örgütlerde daha etkili karar alma, stres yönetimi, motivasyon artırma ve sağlıklı iletişim süreçleri geliştirilmesini sağlar. Eğitim kurumları gibi insan odaklı örgütlerde nöroliderlik, hem yöneticilerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimini destekleyen güçlü bir yönetim modeli olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, nöroliderliğin eğitim liderliğinde ortaya çıkardığı paradigma değişimini ele alarak, liderliğin yalnızca yönetsel davranışlarla değil, aynı zamanda sinirbilimsel süreçlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımlarının bilişsel, duygusal ve sosyal süreçleri sınırlı biçimde ele aldığı düşünüldüğünde, nöroliderlik okul yöneticilerinin karar

verme, dikkat yönetimi, stres altında performans, motivasyon ve insan ilişkilerini daha derin bir biyolojik temelde anlamalarını sağlamaktadır. Cozolino'nun (2013) öğrenmenin sosyal ve nörobiyolojik yönlerine vurgu yapması ve Rock'ın (2008) SCARF modeliyle bireylerin statü, kesinlik, özerklik, ilişki ve adalet algılarının beyin temelli tepkilerini açıklaması, eğitim ortamlarında liderliğin neden daha bütüncül bir perspektifle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan nöroliderlik, okul yöneticilerinin hem kendi bilişsel süreçlerini hem de öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına imkân tanımaktadır.

Nöroliderliğin eğitim örgütlerine yansımaları, liderliğin bilişsel empati, duygusal düzenleme, ilişki yönetimi ve dikkat kontrolü gibi becerilerle yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Akademik araştırmalar, stresin prefrontal korteks işlevlerini olumsuz etkilediğini ve karar kalitesini düşürdüğünü göstermekte (Arnsten, 2009), bu da okul yöneticilerinin duygu düzenleme ve dikkat yönetimi becerilerini güçlendirmenin örgütsel etkililik açısından kritik olduğunu göstermektedir. Nöroliderlik yaklaşımı, öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesinde, öğretmen motivasyonunun artırılmasında ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasında güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Sonuç olarak nöroliderlik, eğitim liderliğinde geleceğin temel yönelimlerinden biri hâline gelmekte, bilimsel bulgularla desteklenen, insan odaklı ve sürdürülebilir liderlik uygulamalarını teşvik etmektedir. Bu nedenle nöroliderlik, eğitim politikalarında, okul yöneticisi yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim süreçlerinde stratejik olarak ele alınması gereken yenilikçi bir liderlik yaklaşımıdır.

Kaynakça

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. University of Chicago Press.
- Carlyle, T. (1907). *On heroes, hero-worship and the heroic in history*. Chapman & Hall. (Orijinal çalışma 1841)
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997–1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. E. D., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test. *Personnel Psychology*, 64(1), 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. Pitman Publishing.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/h0056314>
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423–441. <https://doi.org/10.1086/442378>
- Gilson, L. L., Maynard, M. T., Jones Young, N. C., Vartiainen, M., & Hakonen, M. (2015).

- Virtual teams research: 10 years, 10 themes, and 10 opportunities. *Journal of Management*, 41(5), 1313–1337. <https://doi.org/10.1177/0149206314559946>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. Harper.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press. (Orijinal çalışma 1977)
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Halpin, A. W. (1956). The leader behavior of school principals. *School Review*, 64(1), 41–49. <https://doi.org/10.1086/442307>
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the LBDQ. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Ohio State University.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior* (4th ed.). Prentice Hall.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaimonic well-being. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. Free Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Sage.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill.

- Lowe, R., Ravalier, J., & Taylor, C. (2022). Neuroleadership: A critical narrative review. *Frontiers in Psychology*, 13, 842835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842835>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (11th ed.). Pearson.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (Eds.). (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications.
- Purvanova, R. K. (2014). Face-to-face versus virtual teams: What have we really learned? *The Psychologist-Manager Journal*, 17(1), 2–29. <https://doi.org/10.1037/mgr0000009>
- Rock, D. (2008). SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership Journal*, 1, 44–52. <https://neuroleadership.com/wp-content/uploads/2016/04/SCARF-a-brain-based-model1.pdf>
- Rock, D. (2009). *Your brain at work*. Harper.
- Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error coding. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 18(1), 23–32. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2016.18.1/wsc-hultz>
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2015). *Leading 21st Century Schools* (2nd ed.). Corwin Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Psychology*, 25(1), 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.991736>
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. Free Press.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Free Press.
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology*

into business transformation. Harvard Business Review Press.

Wheatley, M. (2006). *Leadership and the new science*. Berrett-Koehler.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Zohar, D. (1997). *ReWiring the corporate brain*. Berrett-Koehler.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury.



ÜNİVERSİTELERDE KAROSHİ SENDROMU

“ ”

Gönül ŞENER¹

¹ Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Giriş

Aşırı çalışma, yoğun performans baskısı ve iş-yaşam dengesinin bozulması, çağdaş yönetim sistemlerinin en kritik sorunları arasında yer almaktadır. Özellikle 21. yüzyılın dijital çalışma kültürü, yöneticilerin ve profesyonellerin sürekli çevrimiçi olmasını normalleştirerek çalışma sürelerini görünmez biçimde uzatmış, bu durum psikolojik, sosyal ve fiziksel sağlık üzerinde ciddi olumsuz etkilere yol açmıştır (Eurofound, 2021). Bu bağlamda ilk kez Japonya’da tanımlanan ve “aşırı çalışmaya bağlı ölüm” anlamına gelen Karoshi kavramı, yalnızca bir sağlık problemi değil, aynı zamanda bir yönetim sorunu olarak değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir olgudur.

Karoshi sendromu, 1970’lerden itibaren Japon iş yaşamında gözlenen yoğun çalışma kültürü, uzun mesai saatleri ve performansa dayalı örgütsel baskılar sonucunda ortaya çıkmış, 1980’lerden itibaren hem tıbbi literatürde hem de örgütsel davranış araştırmalarında ayrı bir inceleme alanı hâline gelmiştir (Iwasaki, Takahashi & Nakata, 2006). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019), aşırı çalışma saatlerini “işe bağlı ölüm ve ciddi kardiyovasküler risklerin temel belirleyicilerinden biri” olarak tanımlamaktadır. 2020 raporunda ise haftalık 55 saatin üzerindeki çalışma sürelerinin inme ve kalp hastalığı riskini belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır (Pega et al., 2021). Bu veriler, Karoshi’nin yalnızca Japonya’ya özgü bir fenomen olmadığını, iş yükü baskısının yoğun olduğu tüm sektörlerde ve tüm yönetim kademelerinde görülebileceğini göstermektedir.

Yönetim literatüründe Karoshi sendromu, genellikle tükenmişlik (burnout), rol çatışması, aşırı iş yükü, zaman baskısı, kurumsal belirsizlik ve örgütsel stres kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli, 2017). Özellikle orta ve üst düzey yöneticiler için işin niteliği çoklu rol beklentileri, sürekli denetim baskısı, karar verme yükü ve performans kültürü ile şekillendiğinden, Karoshi’ye yol açan risk faktörleri daha belirgin hâle gelmektedir. Modern yönetim ortamlarında yöneticiler, çoğu zaman hem operasyonel işleri yürütmek hem de kurumsal yenilikleri sürdürmek zorunda kaldıkları için kronik stres, uykusuzluk ve fizyolojik tükenme gibi süreçlere hızla sürüklenebilmektedir (Yamaguchi et al., 2018).

Türkiye bağlamında kamu yönetimi, eğitim ve özel sektör uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; uzun çalışma saatleri, artan iş yükü, performans baskısı ve tükenmişlik düzeylerinin yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenler ve kamu çalışanları üzerinde yürütülen çalışmalar, iş yoğunluğu ve rol belirsizliğinin tükenmişliği artıran temel faktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (TÜİK, 2023). Özellikle eğitim yöneticileri, sağlık yöneticileri ve akademisyenler, dijitalleşmenin getirdiği sürekli erişilebilirlik nedeniyle yoğun bir duygusal emek ve zihinsel yük altındadır. Bu durum Karoshi sendromunun Türkiye’de henüz kavramsal

olarak tam isimlendirilmemiş olsa da pratikte var olduğunu göstermektedir.

2. Kavramsal Çerçeve

Karoshi sendromu, yönetim bilimleri, örgütsel davranış, çalışma psikolojisi ve iş sağlığı disiplinlerinin kesişim noktasında yer alan çok boyutlu bir olgudur. Kavramın tam olarak anlaşılabilmesi için hem tarihsel hem de kuramsal temellerin sistematik biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bölümde Karoshi'nin ortaya çıkışındaki kültürel, psikososyal ve örgütsel dinamikler ele alınmakta; ayrıca modern yönetim literatüründe kavramı açıklayan kuramsal modeller ayrıntılı şekilde tartışılmaktadır.

2.1. Karoshi Sendromunun Kavramsal ve Tarihsel Yapısı

Karoshi (過労死), Japonca “aşırı çalışmaya bağlı ölüm” anlamına gelen, 1970'lerin sonlarında akademik literatüre giren bir terimdir. Kavramın ilk kapsamlı kullanımının, Japon Çalışma Bakanlığının 1980'lerde yayınladığı iş sağlığı raporlarına dayandığı bilinmektedir (Iwasaki, Takahashi & Nakata, 2006). Japonya'da savaş sonrası ekonomik büyüme döneminde ortaya çıkan “karoshi kültürü”, uzun mesai saatlerinin ve işe adanmışlık ideolojisinin kurumsal değer hâline gelmesiyle birlikte daha görünür hâle gelmiştir. 1960-1980 yılları arasında orta ve üst sınıf beyaz yakalı çalışanlar arasında ani kalp durması, felç ve hipertansiyon kaynaklı ölümlerde artış, Karoshi'nin tıp ve yönetim literatüründe ayrı bir kategori olarak tanımlanmasına yol açmıştır. Karoshi sendromu yalnızca fiziksel tükenmişlik değil; aynı zamanda yoğun iş baskısı, duygusal tükenme, kronik stres, uykusuzluk ve psikososyal çöküş süreçlerini kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir (Kanai, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), uzun çalışma saatlerini 2019'dan itibaren “ölümcül iş sağlığı risk faktörleri” arasında sınıflandırmış; haftalık 55 saat ve üzeri çalışmanın kalp hastalıkları riskini %35'e kadar artırdığını göstermiştir (Pega et al., 2021). Dolayısıyla Karoshi yalnızca Japonya'ya özgü bir fenomen olmaktan çıkmış, küresel bir iş sağlığı ve yönetim sorunu hâline gelmiştir.

2.2. Aşırı Çalışma Kültürü ve Yönetim Psikolojisi

Modern örgütlerde aşırı çalışma, yalnızca iş yoğunluğu ile açıklanan bir süreç değildir. Aşırı çalışma kültürü; kurumsal normlar, performans beklentileri, iş tasarımı, liderlik biçimleri ve bireysel kişilik özelliklerinden beslenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Özellikle yöneticiler için, örgütü ayakta tutma, sürekli çözüm üretme, rol model olma gibi beklentiler, iş yükünü görünmez biçimde artırmaktadır (Schaufeli & Taris, 2014). A tipi kişilik, mükemmeliyetçilik, rekabetçilik ve zaman baskısı altında çalışma eğilimleri, Karoshi riskini artıran güçlü bireysel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Sakuragi et al., 2020). Bunun yanında örgütlerde rol çatışması, rol belirsizliği, sürekli geri

bildirim gerektiren işler, denetim baskısı ve zaman kısıtları, yönetsel konumlarda Karoshi'ye zemin hazırlayan başlıca psikososyal faktörlerdir. Aşırı iş yükü yalnızca nicelik değil, niteliksel beklentilerle de ilişkilidir. Yönetim bilimlerinde iş yükü, “görev talepleri” ile “görev kaynakları” arasındaki denge olarak açıklanmakta, görev talepleri arttıkça bireyin kontrol hissi ve motivasyonu azalmaktadır (Bakker & Demerouti, 2017). Bu durum da Karoshi sendromunun temel dinamiklerinden biri olan “kontrol kaybı-yük artışı döngüsü”nü tetiklemektedir.

2.3. Karoshi'nin Yönetim Literatüründeki Yeri

Karoshi sendromu, örgütsel davranış bağlamında özellikle üç ana kavramla yakın ilişkilidir:

2.3.1. Tükenmişlik

Maslach ve Leiter (2016), tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak tanımlar. Uzun çalışma saatleri, sürekli zaman baskısı ve görev yoğunluğu, tükenmişliğin temel belirleyicilerinden- dir. Bu nedenle Karoshi'nin psikolojik bileşenlerinde tükenmişlik kritik bir yer tutar. Destek mekanizmalarının zayıf olduğu örgütlerde tükenmişlik, fiziksel çöküş ile birleştiğinde Karoshi riskini önemli ölçüde artırmaktadır.

2.3.2. İş Talepleri-İş Kaynakları Modeli

Bakker ve Demerouti (2017) tarafından geliştirilen bu model, Karoshi'yi anlamak için güçlü bir açıklayıcı çerçevedir. Model, yüksek iş talepleri (zaman baskısı, yoğun iş yükü, duygusal talepler) ile düşük iş kaynaklarının (destek, kontrol, özerklik) birleşmesinin sağlık sorunlarına yol açtığını ortaya koyar. Yönetici pozisyonlarında iş talepleri sistematik olarak yüksek olduğundan, bu model Karoshi'nin örgütsel altyapısını açıklamakta oldukça işlevseldir.

2.3.3. Rol Stresi Kuramı

Rol çatışması (aynı anda birden fazla görev beklentisi) ve rol belirsizliği (görev sınırlarının net olmaması) yöneticilerde kronik stres oluşturur (Kahn et al., 1964). Bu iki unsur, özellikle kamu yöneticileri, akademisyenler ve okul yöneticileri arasında yoğun olarak görülmektedir. Araştırmalar, rol belirsizliğinin fiziksel tükenme, uyku bozuklukları ve işten ayrılma niyetiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Özdemir & Koçak, 2020).

2.4. Dijitalleşme, Sürekli Erişilebilirlik ve Karoshi

Dijital dönüşüm sonrası çalışma kültürü, iş-özel yaşam sınırlarını büyük ölçüde belirsizleştirmiştir. “Sürekli çevrimiçi” olma durumu, yöneticilerde zihinsel yükü artırmakta ve işten psikolojik olarak uzaklaşmayı zorlaştırmaktadır (Eurofound, 2021). Araştırmalar, e-posta ve çevrim içi platformlardan gelen beklentilerin yöneticilerde uykusuzluk, kaygı ve kronik stres oluşturduğunu; bu durumun Karoshi'nin modern biçimlerinden biri olan “dijital

tükenmişlik”e yol açtığını göstermektedir (Derks & Bakker, 2014). Özellikle eğitim yöneticileri, sağlık yöneticileri ve akademisyenler, uzaktan çalışma süreçlerinde günün her saatinde geri bildirim vermek zorunda kaldıkları için görünmez bir iş yüküyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle dijitalleşmenin Karoshi sendromunun yeni tetikleyicilerinden biri olduğu açıktır.

2.5. Karoshi’yi Açıklayan Örgütsel Dinamikler

Karoshi sendromunun ortaya çıkmasını hızlandıran kurumsal faktörler şu şekilde sınıflandırılabilir: Kurumsal aşırı çalışma normları, performans ve rekabet kültürü, yetersiz insan kaynağı ile yüksek iş beklentisi, duygusal emek yükünün yoğun olduğu meslekler, yetersiz sosyal destek ve zayıf liderlik, bürokratik baskılar ve merkezîyetçi yönetimdir. Bu faktörler özellikle yönetici pozisyonlarında katmanlı bir stres döngüsü oluşturarak Karoshi riskini yapısal olarak güçlendirmektedir.

2.6. Türkiye Bağlamında Karoshi: Kavramsal Bir Değerlendirme

Türkiye’de Karoshi kavramı tıp ve yönetim literatüründe henüz sınırlı şekilde ele alınsa da, çalışma süreleri, görev yükü ve tükenmişlik oranları incelendiğinde, sendromun pratik karşılıklarının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. MEB Stratejik Planı (2019–2023), eğitim yöneticilerinin yüksek karar yükü ve bürokratik talepler altında çalıştığını açıkça ifade ederken; TÜİK (2023) raporu pek çok kamu kurumunda “görünmez emek”, uzun mesai ve yoğun iş baskısının sistematik olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlık, eğitim ve kamu yönetimi başta olmak üzere pek çok sektörde, yöneticilerde uykusuzluk, anksiyete, tükenmişlik ve kronik yorgunluk oranlarının artması, Karoshi sendromunun Türkiye bağlamında incelenmesinin gerekliliğini güçlendirmektedir.

Özetle Karoshi sendromu; kültürel, psikolojik, örgütsel ve dijital bileşenleriyle kapsamlı bir şekilde ele alınmış; yönetim literatüründeki kavramsal karşılıkları açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, Karoshi’nin yalnızca bireysel bir sorun değil, derin örgütsel ve yönetsel kökleri olan yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir. Özellikle yöneticilerde çoklu rol yükü, iş talepleri-kaynakları dengesizliği, dijital erişilebilirlik ve rol stresi Karoshi riskini artıran kritik kavramlardır.

3. Yöneticilerde Karoshi Belirtileri

Karoshi sendromu, uzun süreli aşırı çalışma, yoğun stres, kronik yorgunluk ve iş-yaşam dengesinin bozulması sonucunda ortaya çıkan hem fiziksel hem psikolojik hem de davranışsal boyutları olan çok katmanlı bir tükenme durumudur. Yöneticilerde Karoshi belirtileri, çoğu zaman “gözden kaçan” küçük uyarılarla başlar, kronikleştiğinde ise ciddi kardiyovasküler, nörolojik ve psikososyal sorunlara dönüşür. Aşağıda yöneticilerde görülen Karoshi belirtileri ele alınmıştır.

3.1. Fiziksel Belirtiler

Fiziksel belirtiler Karoshi'nin en görünür ve en riskli bileşenleridir. Çoğu araştırma, aşırı çalışma ile hipertansiyon, kalp ritim bozuklukları, uykusuzluk ve metabolik bozukluklar arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Kronik Yorgunluk ve Bitkinlik: Karoshi sürecinin ilk ve en yaygın fizyolojik belirtisidir. Yöneticilerde sürekli toplantılar, karar verme yükü, bilgi bombardımanı ve dijital bağımlılık kronik yorgunluğa yol açmaktadır (Nakata, 2017). Bu yorgunluk basit bir “iş gününün sonunda hissedilen” durum değil, sabah uyanıldığında bile geçmeyen bir tükenmişlik şeklinde kendini gösterir.

Uykusuzluk ve Uyku Düzeninin Bozulması: Araştırmalar yöneticilerin önemli bir bölümünde “kognitif uyanıklık” nedeniyle uykuya dalamama, sık sık uyanma ve uyku kalitesinin düşmesi görüldüğünü göstermektedir (Sakuragi et al., 2020). Uyku bozukluğu, Karoshi'nin fizyolojik döngüsünü hızlandıran kritik bir risk faktörüdür.

Kalp Çarpıntısı, Göğüs Ağrısı, Kan Basıncı Artışı: WHO'nun uzun çalışma saatleriyle ilgili global meta-analizleri, haftalık 55+ saat çalışan kişilerde %35 daha yüksek inme riski, %17 daha yüksek iskemik kalp hastalığı riski olduğunu göstermiştir (Pega et al., 2021). Yöneticilerde sürekli stres hormonlarının (kortizol, adrenalin) yüksek seyretmesi kardiyovasküler sistem üzerinde aşırı baskı oluşturur.

Sindirim Problemleri: Stresin gastrointestinal sistem üzerindeki etkileri bilinmektedir. Yöneticilerde yoğun toplantı temposu ve düzensiz beslenme nedeniyle gastrit, reflü, mide krampları gibi belirtiler yaygındır.

Kas-İskelet Sistemi Sorunları: Sürekli ekran başında çalışmak ve postür bozuklukları, sırt-boyun ağrısı, omuz kasılmaları, el-bilek ağrıları gibi belirtilere yol açar. Özellikle yöneticilerde boyun düzleşmesi, migren tipi baş ağrıları sık görülmektedir.

3.2. Psikolojik Belirtiler:

Yöneticilerde Karoshi'nin psikolojik belirtileri, çoğu zaman uzun süre fark edilmeyen ancak davranışsal ve bilişsel işlevleri önemli derecede etkileyen süreçlerdir.

Duygusal Tükenme: Maslach ve Leiter'e (2016) göre tükenmişliğin en belirleyici boyutu olan duygusal tükenme, yöneticilerde enerjinin tükenmesi, motivasyon kaybı, işe karşı isteksizlik ve yoğun duygusal yorgunluk şeklinde ortaya çıkar. Karoshi'nin temel psikolojik altyapısını oluşturur.

Konsantrasyon Bozukluğu ve Zihinsel Bulanıklık: Karar verme görevleri yüksek bilişsel kapasite gerektirir. Araştırmalar uzun süreli iş yükü altında yöneticilerde karar verme hızının düştüğünü, alternatifleri değerlendirme

kapasitesinin azaldığını ve hata oranlarının arttığını göstermektedir (Yamaguchi et al., 2018).

Sinirlilik, Tahammülsüzlük ve Duygusal Dalgalanmalar: Kortizol seviyesindeki sürekli artış yöneticilerin duygusal tepkilerini keskinleştirir. Küçük olaylara aşırı tepki verme, çalışanlarla çatışmaların artması ve ani öfke patlamaları Karoshi'nin tipik işaretleridir.

Kaygı ve Panik Atak Eğilimleri: Aşırı sorumluluk yükü, geçmeyen iş baskısı ve başarısızlık korkusu yöneticilerde kaygı bozukluklarını tetikler (Derks & Bakker, 2014). Özellikle sürekli "telefon-mail-mesaj" kontrol etme davranışı modern kaygı döngüsünü besler.

Depresif Belirtiler: İlgi kaybı, isteksizlik, sosyal geri çekilme, umutsuzluk ve sürekli yorgun hissetme gibi belirtiler Karoshi sürecinin ilerlediğini gösterir. Depresyon belirtileri özellikle eğitim yöneticileri ve akademisyenlerde yüksek oranda görülmektedir.

3.3. Davranışsal Belirtiler

Yöneticilerde Karoshi'nin davranışsal göstergeleri genellikle "karakter değişikliği" şeklinde algılanır.

Aşırı İşkoliklik ve Çalışmaya Bağımlılık: Çalışmayı bırakmakta zorlanma, tatilde bile iş düşünme, sürekli kontrol etme ihtiyacı hissetme ve işi devredememe davranışları Karoshi'nin en belirgin işaretlerindendir (Andreassen et al., 2014).

Sosyal Çekilme: Aile, arkadaş ve sosyal çevreden uzaklaşma, yalnız vakit geçirme isteğinin artması, toplantılar dışında iletişimi minimuma indirme gibi davranışlar yöneticinin tükenme aşamasına geçtiğini gösterir.

Erteleme, Hata Yapma ve İş Kalitesinde Düşüş: Kronik stres ve bilişsel yorgunluk yöneticilerde karar hatalarını artırır. Çalışmalar, gece geç saatlere kadar çalışan yöneticilerin hata oranlarının gündüz çalışanlara göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Eurofound, 2021).

Düşük Örgütsel Bağlılık: Karoshi sürecinde yöneticiler: Kurumdan uzaklaşma, işini anlamsız görme, işe karşı duygusal bağın zayıflaması, istifa etme düşüncelerinin artması gibi davranışlar göstermektedir.

Riskli Sağlık Davranışları: Aşırı kafein tüketimi, yemek öğünlerinin atlanması, düzensiz uyku, hareketsiz yaşam, bazı yöneticilerde sigara/alkol kullanımının artması gibi davranışlar Karoshi döngüsünü hızlandırır.

3.4. Dijital Çalışma Pratikleri ve Karoshi Belirtileri

Pandemi sonrası çalışma düzeni yöneticilerin Karoshi belirtilerini yoğunlaştırmıştır. Özellikle kesintisiz WhatsApp grupları, 7/24 mail takibi, çevrim içi toplantı yükü bu kapsamdadır. Performans göstergelerinin dijital

araçlarla sürekli izlenmesi yöneticilerin tükenmişlik, uykusuzluk ve konsantrasyon sorunlarını belirgin şekilde artırmaktadır (Derks & Bakker, 2014). “Dijital yorgunluk” (digital fatigue) kavramı, Karoshi’nin modern formu olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

3.5. Türkiye Bağlamında Yöneticilerde Karoshi Belirtileri

Türkiye’de özellikle eğitim yöneticileri, akademisyen yöneticiler, sağlık yöneticileri, kamu yöneticileri, özel sektör orta kademe yöneticileri Karoshi belirtilerinin en yoğun görüldüğü gruplardır.

MEB Stratejik Planı (2019-2023), eğitim yöneticilerinin aşırı bürokratik yük, görünmez emek ve sürekli denetim baskısı altında çalıştığını açıkça ifade eder. TÜİK (2023) raporu ise Türkiye’de yöneticilerde görülen kronik yorgunluk, duygusal tükenme, rol çatışması, uyku bozukluğu, sürekli erişilebilirlik baskısı gibi Karoshi belirtilerinin oldukça yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak yöneticilerde Karoshi sendromunun fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtileri bilimsel literatür ışığında çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bulgular, Karoshi’nin yalnızca uzun çalışma saatlerinin değil, yoğun duygusal emek, dijital bağlılık, rol çatışması ve kurumsal baskıların birleşimiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Yöneticilerde Karoshi belirtileri erken fark edilmediğinde ciddi sağlık sorunlarına ve örgütsel işlev kaybına yol açmaktadır. Bu nedenle konu hem yönetim bilimi hem iş sağlığı açısından kritik öneme sahiptir.

4. Türkiye’de Yönetim Kültürü ve Karoshi

Karoshi sendromu, uzun çalışma saatleri, yoğun iş baskısı, duygusal tükenme ve örgütsel stresin birleşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir kavramdır. Türkiye’de Karoshi kavramı literatürde henüz sınırlı biçimde yer alsa da çalışma yaşamına ilişkin veriler ve yönetsel pratikler incelendiğinde, kavramın temel bileşenlerinin Türkiye’deki yönetim kültürü içinde yapısal olarak mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye’de yönetim kültürü, tarihsel olarak bürokratik devlet geleneği, merkeziyetçi karar alma kültürü, hiyerarşik yapılar, yüksek güç mesafesi ve kişiye bağlı yönetim ilişkileri ile karakterize edilmektedir (Hofstede, 2001). Bu kültürel özellikler yöneticiler üzerinde hem görünür hem görünmez iş yükü oluşturan dinamikler yaratmaktadır. Türkiye, Hofstede analizlerinde “yüksek güç mesafesi” kategorisinde yer almakta; üst yönetimin otoritesinin sorgulanmadığı, kararların merkezi bir şekilde alındığı ve alt kademelerin yöneticilere büyük ölçüde bağımlı olduğu bir kültür yapısı görülmektedir. Bu durum yöneticilerin, sürekli denetim altında hissetmesine, ast-üst ilişkilerinde baskı ve gerilim yaşamasına, çoklu sorumluluk alanlarını tek başına taşımasına yol açmaktadır. Bu dinamikler Karoshi’nin temel risk faktörleriyle örtüşmektedir. Türkiye’nin kamu yönetimi

literatüründe bürokratik işlemlerin fazlalığı nedeniyle kamu çalışanlarının evrak yükü ve raporlama baskısı gibi süreçler altında çalıştığı ve bunun kamu hizmeti kalitesini düşürdüğü belirtilmektedir (Uçacak & Taş, 2018). Birçok kurumda yazışmalar, raporlar, performans göstergelerinin takibi ve sürekli güncellenen bürokratik talepler yöneticilerin iş yükünü katlanarak artırmaktadır. Çalışma saatleri resmi olarak belirlenmiş olsa da kamu ve eğitim kurumlarında resmî mesai dışı toplantılar, hafta sonu etkinlikleri, acil yazışmalar, kriz anında 7/24 ulaşılabilir olma beklentisi yaygın bir uygulamadır. Bu durum, Türkiye’de görünmez bir “fazla mesai kültürü” oluşturmıştır.

4.2. Türkiye’de Karoshi Riskini Artıran Yapısal Faktörler

Türkiye’nin çalışma yaşamı verileri incelendiğinde Karoshi riskini artıran birçok yapısal unsur dikkat çekmektedir. Bu unsurlar;

Uzun Çalışma Saatleri: OECD (2023) verilerine göre Türkiye, haftalık çalışma süresi bakımından OECD ülkeleri arasında en uzun çalışan ülkelerden biridir. Türkiye’de çalışanların %27’si haftalık 49 saatten fazla çalışmaktadır. Bu oran OECD ortalamasının yaklaşık 2 katıdır. Uzun çalışma saatleri en çok yöneticilerde, akademisyenlerde ve kamu kurumlarındaki orta kademe yönetim kademelerinde görülmektedir.

Dijitalleşme ve Sürekli Erişilebilirlik Baskısı: Pandemi sonrası Türkiye’de kamu kurumlarında ve eğitim sektöründe dijital iletişim, özellikle WhatsApp grupları ve kurum içi iletişim platformları üzerinden sürekli bir erişilebilirlik kültürü yaratmıştır. Yöneticiler günün her saatinde: yazışmalara yanıt vermek, acil karar almak, rapor talebine dönüş yapmak, öğretmen/çalışan/üst yönetici taleplerine anında cevap vermek zorunda kalmaktadır (TÜİK, 2023). Bu durum Karoshi’nin modern tetikleyicisi olan “dijital tükenme”yi artırmaktadır.

İnsan Kaynağı Eksikliği ve Yoğun İş Beklentisi: Türkiye’de birçok kurumda sınırlı sayıdaki personelin üzerine orantısız iş yükü bindirilmektedir. Bunun sonucu olarak yöneticiler, hem operasyonel görevleri hem idari işleri, hem raporlamayı, hem de kriz yönetimini tek başlarına üstlenmektedir. Bu iş yükü dengesizliği Karoshi’yi kurumsal olarak besleyen güçlü bir faktördür.

4.3. Sektörel Bazlı Karoshi Dinamikleri

Türkiye’de Karoshi riskinin en yoğun görüldüğü yönetim alanları şunlardır:

Eğitim Yönetimi: MEB’in 2019-2023 Stratejik Planı, eğitim yöneticilerinin “aşırı bürokratik yük, sürekli değişen mevzuat, denetim baskısı ve görünmez emek”le çalıştığını göstermektedir. Okul yöneticileri ve akademik yöneticiler 7/24 telefon üzerinden iletişim, veli/öğretmen baskısı, performans raporları, proje, etkinlik, sınav organizasyonu, sürekli denetim ve raporlama

gibi beklentiler altında çalışmaktadır. Araştırmalar Türkiye’de eğitim yöneticilerinin tükenmişlik oranlarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aydoğdu & Yılmaz, 2022).

Sağlık Yönetimi: Sağlık yöneticileri ülkemizde: yoğun hasta trafiği, kriz yönetimi, nöbet sistemleri, personel yönetimi, sürekli mevzuat değişiklikleri gibi nedenlerle yüksek Karoshi riski altındadır.

Kamu Yönetimi: Kamu yöneticileri, yoğun bürokratik zincir, performans göstergeleri, yönetsel sorumluluklar ve politik baskılar nedeniyle çok boyutlu stres yaşamaktadır.

Özel Sektör Orta Kademe Yöneticileri: Özel sektörde özellikle orta kademe yöneticiler “iki baskı arasında kalan grup” olarak tanımlanır. Üst yönetimin talepleri, çalışanların talepleri, ayrıca hedef baskısı, rekabet kültürü ve iş güvencesizliği Karoshi riskini artırmaktadır.

4.4. Türkiye’de Yönetim Kültürü ve Karoshi Arasındaki İlişki

Türkiye’deki yönetim kültürü Karoshi sendromunu üç temel mekanizma ile beslemektedir:

1. Yapısal Mekanizma: Hiyerarşi ve Bürokratik Baskı

Yönetici hem üst kademenin taleplerini hem astların ihtiyaçlarını, hem kurum içi bürokrasiyi aynı anda taşıdığı için “çoklu görev yükü” altında kalır. Bu durum Karoshi için doğrudan risk oluşturur.

2. Kültürel Mekanizma: Fazla Çalışmanın Normalleşmesi

Türkiye’de “çok çalışmak fedakârlıktır” anlayışı yaygındır. Kurumlarda fazla mesai ödüllendirilen, normal görülen, sorgulanmayan bir davranıştır. Bu kültürel alışkanlık Karoshi riskini sistematik biçimde artırır.

3. Psikososyal Mekanizma: Görünmez Emek ve Duygusal Yük

Özellikle eğitim ve sağlık gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu sektörlerde yöneticiler duygusal emek, kriz çözme, ara buluculuk, iletişim yönetimi gibi görünmez iş yükleri taşır. Bu psikososyal yük Karoshi’nin duygusal tükenme bileşenini güçlendirir.

Türkiye’de Karoshi sendromu resmi literatürde sınırlı biçimde yer alsa da yöneticilerin çalışma koşulları analiz edildiğinde Türkiye’de yönetim kültürü, iş yükü dağılımı, hiyerarşik yapı, dijital baskılar ve bürokratik talepler Karoshi sendromunun neredeyse tüm koşullarını üretmektedir.

Bu nedenle Türkiye’de Karoshi, tıbbi bir sorun olduğu kadar yönetsel bir sorun, kültürel bir sorun, örgütsel davranış sorunu, iş sağlığı sorunu olarak ele alınmalıdır.

5. Üniversitelerde Karoshi

Üniversiteler, bilgi üretimi, araştırma faaliyetleri, öğretim süreçleri ve topluma hizmet misyonu gibi çok katmanlı sorumluluk alanlarına sahip kurumlardır. Akademik yaşam dışarıdan “özgür çalışma ortamı” olarak algı-lansa da gerçekte yüksek performans baskısı, sürekli değişen ölçme-değer-lendirme mekanizmaları, uluslararasılaşma hedefleri, bürokratik süreçler ve görünmez emek yükü nedeniyle yüksek stresli çalışma ortamlarından biri-dir. Bu nedenle Karoshi sendromunun akademik ve yönetsel düzeyde en sık görüldüğü sektörlerden biri yükseköğretimdir (Winefield et al., 2003). Üni-versitelerde çalışanlar (akademisyenler, bölüm başkanları, fakülte yönetici-leri, araştırma görevlileri ve idari personel) uzun çalışma saatleri, bitmeyen beklentiler, çoklu görev yükü ve yoğun akademik rekabet nedeniyle kronik tükenmişlik belirtileri göstermekte, bu durum Karoshi riskini artırmaktadır. Aşağıda üniversitelerde Karoshi’nin oluşum mekanizmaları, risk grupları ve sonuçları ele alınmaktadır.

5.1. Akademide Karoshi Olgusunun Yapısal Belirleyicileri

Sürekli Performans İzleme ve Yayın Baskısı: Modern yükseköğretim sis-temi “yayın yap ya da yok ol (publish or perish)” kültürüyle şekillenmektedir. Araştırmalar, akademisyenlerin en yoğun hissettiği baskı türünün makale üretimi, atıf alma, proje üretme, uluslararasılaşma, indeksli dergilerde ya-yın yapma gereksinimlerinden kaynaklandığını göstermektedir (Akerlind, 2005). Bu performans kültürü, üniversitelerde çalışanların çalışma saatlerini görünmez biçimde uzatmakta, hafta sonu ve gece mesaipleri normalleşmekte-dir. Winefield ve arkadaşları (2003), 14 ülkeden akademisyenlerle yaptıkları çalışmada yükseköğretimde stres düzeyinin endüstri ortalamasının üzerinde olduğunu ortaya koymuştur.

Çoklu Rol Yüğü: Üniversitelerde akademik pozisyonların tek bir görevi yoktur. Akademisyenler aynı anda: öğretim (ders, sınav, danışmanlık), araş-tırma (proje, makale, kongre), yönetim (kurul, komisyon, koordinatörlük), topluma hizmet (etkinlikler, seminerler), idari görevler (raporlama, yazış-malar) gibi roller üstlenmektedir. Bu çoklu görev yapısı, Karoshi’nin temel bileşeni olan iş talepleri-iş kaynakları dengesizliğini oluşturur (Bakker & De-merouti, 2017).

Akademide Görünmez Emek: “Görünmez emek”, özellikle kadın akade-misyenler, bölüm başkanları ve öğretim elemanları üzerinde yoğunlaşmakta-dır. Bunlar arasında öğrencilerin psikolojik ve akademik danışmanlık talep-leri, komisyon görevleri, bölüme gelen ziyaretçilerle ilgilenme, bölüm-fakülte arası koordinasyon, sürekli artan bürokratik süreçler yer almaktadır. Çünkü görünmez emek resmi belgelerde yer almaz fakat zamanın büyük bölümünü tüketir. Bu da Karoshi’yi tetikleyen görünmez bir iş yükü oluşturmaktadır.

Dijitalleşme ve Sürekli Erişilebilirlik: Pandemi sonrası üniversitelerde dijital iletişim araçlarının yoğun kullanımı akademisyenleri ve yöneticileri: 7/24 WhatsApp gruplarında aktif olmaya, uzaktan sınav ve ders yönetimine, sürekli e-posta akışına, anlık yanıt beklentisine zorlamaktadır. Derks ve Bakker (2014), akademisyenlerde dijital tükenme (digital burnout) düzeylerinin diğer meslek gruplarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.2. Üniversite Yöneticilerinde Karoshi Riski

Bölüm Başkanları ve Anabilim Dalı Başkanları: Bu yöneticiler, üniversite örgüt yapısında “sorun toplayıcı” konumundadır. Karşılaştıkları iş yükü, ders dağılımı, ders programı, öğretim elemanı eksikliği, öğrenci şikâyetleri, yazışmalar, sürekli toplantılar, kalite süreçleri, akreditasyon çalışmaları, projeler ve raporlamalar gibi neredeyse sınırsız bir sorumluluk alanını kapsamaktadır. Bu nedenle bölüm başkanları akademide Karoshi riskinin en yüksek olduğu gruptur.

Dekan ve Dekan Yardımcıları: Üniversite fakülteleri hem YÖK hem üniversite üst yönetimi hem de öğrenciler/akademisyenler arasında bir ara yüz niteliğindedir. Dekanlar bütçe ve mali planlama, öğretim elemanı görevlendirme, akreditasyon, kalite güvence sistemi, sürekli raporlama, öğrenci işleri gibi çok geniş bir yönetim alanını taşırlar. Sürekli toplantı, kriz yönetimi ve bürokratik baskı Karoshi riskini artırır.

Rektör Yardımcıları ve Rektörlük Yönetimi: Rektörlük düzeyi yöneticilerinin sorumluluk alanları üniversitenin kurumsal imajı, bütçe, uluslararasılaşma, araştırma politikaları, yüksek ölçekli karar süreçleri gibi kritik alanlardır. Bu görevlendirmeler genellikle yüksek baskı, uzun saatler ve sürekli görünür olma zorunluluğu içerdiğinden yöneticilerde yoğun tükenmişlik ve yüksek Karoshi riski görülmektedir.

Araştırma Görevlileri ve Genç Akademisyenlerde Karoshi Eğilimi: Araştırma görevlileri ve Dr. Öğr. Üyesi düzeyindeki akademisyenler, akademik yükselme baskısıyla birlikte hızlı yayın üretme, proje yapma, ders verme, danışmanlık, tez yönetimi komisyon görevleri gibi çok katmanlı görevleri aynı anda taşırlar. Bu kariyer basamağında “yetiştirme baskısı”, “gelecek kaygısı” ve “sürekli rekabet” daha belirgindir. Araştırmalar genç akademisyenlerin içsel stres düzeylerinin profesörlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Sabagh et al., 2018). Bu durum Karoshi riskini artırır.

5.4. Kadın Akademisyenlerde Karoshi Olgusu

Uluslararası çalışmalar, kadın akademisyenlerde görünmez emek yükünün daha yüksek olduğu, öğrencinin duygusal danışmanlık taleplerinin daha fazla yöneltildiği, ev-iş dengesi yükünün erkeklere göre daha ağır olması gibi nedenlerle Karoshi riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Misra et al., 2021). Türkiye’de de akademisyen kadınların ev içi sorumlulukları ile

akademik performans baskısını birlikte taşımak zorunda kaldığı yaygın bir sosyal gerçekliktir.

5.5. Üniversitelerde Karoshi'nin Sonuçları

Karoshi sendromu üniversite çalışanları üzerinde çok boyutlu etkiler yaratır.

Fiziksel Sonuçlar: Uykusuzluk, hipertansiyon, kalp çarpıntısı, migren ve kronik baş ağrısı, mide problemleri genel yorgunluk sendromu ön plana çıkmaktadır.

Psikolojik Sonuçlar: Tükenmişlik, depresyon, anksiyete, duyarsızlaşma, hayattan keyif almama stres kaynaklı bilişsel zayıflama akademik performansı doğrudan düşürür.

Organizasyonel Sonuçlar: Düşük üretkenlik, işten ayrılma niyeti, akademik yayın kalitesinde düşüş, öğrenci memnuniyetsizliği, kurumsal itibar kaybı, akademik çatışmaların artması Karoshi'nin üniversite kurumlarını etkileyen önemli sonuçlarıdır.

5.6. Türkiye'de Üniversitelerde Karoshi

Türkiye'de yükseköğretim sistemi hızlı büyüme, akademik personel eksikliği, artan öğrenci sayısı, kalite süreçleri ve YÖK düzenlemeleri nedeniyle yoğun bir iş yükü oluşturmaktadır. TÜİK (2023) raporu ve YÖK verileri göstermektedir ki: Türkiye'de akademisyen başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasının iki katına yakındır. Akademisyenlerin büyük kısmı haftada 50 saatin üzerinde çalışmaktadır. Akademik yükselme kriterleri giderek zorlaşmaktadır. Üniversite yöneticilerinde tükenmişlik ve uyku bozuklukları yaygındır. Bu veriler Türkiye'de Karoshi'nin üniversitelerde yapısal bir sorun hâline geldiğini göstermektedir.

Üniversiteler, görünürde “özgür ve esnek” çalışma ortamları sunsa da gerçekte yüksek beklenti, çoklu rol yükü, görünmez emek, yayın baskısı ve sürekli erişilebilirlik nedeniyle Karoshi sendromunun en yoğun görüldüğü kurumlardan biridir. Sonuç olarak üniversite yöneticileri (bölüm başkanları, dekanlar, rektör yardımcıları), genç akademisyenler, araştırma görevlileri, kadın akademisyenler Karoshi açısından yüksek risk altındadır. Bu durum hem çalışan sağlığı hem de üniversitenin akademik niteliği açısından kritik bir tehdit oluşturur. Üniversitelerde sağlıklı çalışma kültürü, dengeli iş yükü dağılımı ve sürdürülebilir yönetim politikaları geliştirmek Karoshi'nin önlenmesi için zorunludur.

KAYNAKÇA

- Akerlind, G. S. (2005). Postdoctoral researchers: Roles, functions and career prospects. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318550>
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2014). Workaholism and its outcomes: A systematic review of the literature. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.017>
- Aydoğdu, M., & Yılmaz, K. (2022). Eğitim yöneticilerinde tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 289–308. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10949>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Derks, D., & Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work–home interference, and burnout: A diary study on the role of recovery. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 411–425. <https://doi.org/10.1037/a0035076>
- Eurofound. (2021). *Living, working and COVID-19*. <https://www.eurofound.europa.eu>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Iwasaki, K., Takahashi, M., & Nakata, A. (2006). Health problems due to long working hours in Japan: Working hours, workers' compensation (karoshi), and preventive measures. *Industrial Health*, 44(3), 537–540. <https://doi.org/10.2486/indhealth.44.537>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.
- Kanai, A. (2009). Karoshi (work to death) in Japan. *Journal of Business Ethics*, 84(2), 209–216. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9701-8>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *2019–2023 Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı*. <https://www.meb.gov.tr>
- Misra, J., Lundquist, J. H., Holmes, E., & Agiomavritis, S. (2021). The academic job market and COVID-19: Gender, care work, and precarity. *Sociological Perspectives*, 64(5), 670–688. <https://doi.org/10.1177/07311214211005436>
- Nakata, A. (2017). Work hours, sleep sufficiency, and health. *Industrial Health*, 55(3), 191–200. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2016-0148>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- OECD. (2023). *Working hours (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/47be1c78-en>
- Pega, F., Náfrádi, B., Momen, N. C., Ujita, Y., Streicher, K. N., Prüss-Üstün, A. M., ... & Rugulies, R. (2021). *Global, regional, and national burdens of ischemic heart disease and stroke attributable to exposure to long working hours for 194 countries, 2000–2016: A systematic analysis from the WHO/ILO Joint Estimates of the Work-Related Burden of Disease and Injury*. **Environment International**, 154, 106595.
<https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106595>
- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research Review*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Sakuragi, T., Sugiyama, K., & Wada, K. (2020). Personality traits and overwork-related health problems. *Journal of Occupational Health*, 62(1), e12130. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12130>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands–resources model. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands–resources model. *Work & Stress*, 28(2), 107–123. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.923108>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *İşgücü istatistikleri 2023*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Uçacak, K., & Taş, İ. E. (2018). Türk kamu yönetiminde bürokratik işlemlerin azaltılmasında e-devlet uygulamasının önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 67, 449–468.
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51–63. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.51>
- Yamaguchi, Y., Yamada, Y., & Iwasaki, K. (2018). The challenge of preventing overwork-related deaths. *Journal of Occupational Health*, 60(4), 333–338. <https://doi.org/10.1539/joh.2017-0299-SA>
- World Health Organization [WHO]. (2019). *Mental health in the workplace*. <https://www.who.int>



YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA EĞİTİMDE ETİK VE ÖĞRETMEN OTONOMİSİ

“ ”

Ayşegül ATALAY¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID:
0000-0003-3079-801X

Giriş

Dijitalleşme, veri analitiği ve özellikle yapay zekâ (YZ) uygulamalarıyla birlikte eğitimin yapısında önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimin görünürdeki tarafı eğitim süreçlerinde destekleyici olma, kaynak çeşitliliği, kişiselleştirilmiş öğrenme ve geribildirim gibi alanlarla daha hızlı ve erişilebilir bir sistem vaat ederken diğer taraftan “etik” ve “özerklik” gibi kavramların yeniden ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Şüphesiz eğitimde YZ kullanımı, öğretimi destekleme ve içerik üretme gibi pek çok işlevsel fırsatlar sunmaktadır. Ancak getirdiği fırsatlarla birlikte özellikle etik, mahremiyet, adalet ve pedagojik bağlamda otonomi konularında sorunları da gündeme getirmektedir (Yan vd., 2024). Örneğin YZ temelli uygulamaların kullanımındaki artışın şeffaflık, hesap verebilirlik ve eşitlik meselelerinde tartışmaları beraberinde getirmesi (Bulut vd., 2024) eğitimde YZ’nın eğitime entegrasyonunu başka açılardan da ele almayı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda YZ’nın eğitimle bütünleştirilmesini sadece teknolojik bir dönüşüm olarak değil, etik sorumluluk ve pedagojik değerler açısından da ele almak gerekmektedir.

Eğitimde teknolojik dönüşümlerin merkezinde öğretmenlerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin YZ okuryazarlık durumları, YZ’e yönelik tutumları ve buna yönelik eğitim süreçlerinde mesleki kimliklerini belirleyebilmektedir. Örneğin öğretmenlerin YZ’ye yönelik genel tutumları ve YZ okuryazarlık düzeylerinin analiz edildiği araştırmada (Türel, 2025) YZ’nin sınıf içi entegrasyonunu kritik önemde görülmüştür. Başka bir çalışmada ise (Muzaffer & Ünal, 2025) yüksek etik farkındalığın YZ kullanımında daha dengeli yaklaşımlar sergilenmesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede kavramsal ve analitik bir inceleme amacı güden bu çalışmada YZ çağında eğitimde ortaya çıkan etik sorunları, öğretmen otonomisi bağlamında tartışmak hedefleyen bu çalışmada analitik bir inceleme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu kapsamda ortaya çıkan veya çıkabilecek fırsatlar, zorluk ve riskleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek amaçlanmıştır. Sonuç olarak eğitime YZ entegrasyonunun salt teknik bir mesele olmadığını; aynı zamanda değerle, mesleki sorumluluk ve etik bilinç sorunu olduğunu göstermek hedeflenmiştir. Bu bölümde ilk olarak öğretmen otonomisi kavramsal olarak ele alınmakta, ardından yapay zekâ uygulamalarının etik boyutları tartışılmakta ve son olarak uygulamadaki fırsatlar ve sınırlılıklar değerlendirilmektedir.

Yapay Zekânın Eğitime Entegrasyonu ve Etik

YZ’nin eğitim pratiklerine hızlıca girişi, geleneksel pedagojik uygulamaları ve öğrenme ortamlarını derinden etkilemiş ve bu pratikleri yeniden şekillendirebilecek dönüştürücü bir dönemin habercisi olmuştur (Karpouzis, 2024). Bu teknolojik evrim, verimlilik artışı ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri vaat ederken, aynı zamanda özellikle öğretmenlerin özerkliği ve değerlendirme paradigmaları içindeki karar verme süreçleri konusunda etik

sorunları da beraberinde getirmektedir (Lei, 2024).

Son dönemlerde eğitim sektöründe YZ'nin idari görevleri kolaylaştırma ve kişiye özel eğitim yolları sunma veya önerme potansiyeli dikkat çekmektedir. Ancak bu durum eğitimciler için hem fırsatlar hem de çeşitli riskler barındırmaktadır (Fernandes vd., 2024). Nitekim, son zamanlarda yapılan araştırma (Sporrong vd., 2024) bulguları da, YZ entegreasyonlu eğitim süreçlerinin öğretmenlerin faaliyetlerini mesleki, pedagojik ve ilişkisel değerlerle uyumlu hale getirme becerilerini geliştirebileceğini ama aynı zamanda azaltabileceğini de vurgulamaktadır

Teknolojik ilerleme ve mesleki uygulama arasında gelişen dinamik etkileşim, YZ'nin insanın eğitim uzmanlığını gerçekten desteklemesini ve onun yerini almamasını sağlaması için YZ uygulamalarında etik konusu tartışmaya açılmıştır (Küçükuncular & Ertugan, 2025; Sporrong vd., 2024). Nitekim, değerlendirme yapma ve içerik üretmeden akıllı özel ders sistemlerine kadar çok çeşitli eğitim hizmetlerini destekleyen YZ'nin kullanımdaki artış eğitimciler ve politika yapımcılar için yeni etik yükümlülükler getirmektedir (Adams vd., 2022). Bu dönüşüm, YZ'nin veri gizliliği, algoritmik önyargı ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin değişen doğası gibi konulara etkisinin eleştirel bir değerlendirmesini gerektirmektedir. Ayrıca, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir eğitim deneyimi sağlamak için YZ destekli öğretim ile insan rehberliği arasında bir denge kurulması zorunludur (Leta & Vancea, 2023).

ChatGPT gibi çok yönlü YZ sistemlerinin kullanıma sunulması, özellikle değerlendirme ve özgün ürün ortaya koyma bağlamında adalet ve gizlilik yönündeki endişeleri arttırmakta; etik konusundaki önyargıların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir (Du vd., 2024). YZ uygulamalarına dair endişeler neticesinde YZ sistemlerinin etik standartlara ve düzenlemelere uyum sağlaması için şeffaf iletişim ve hesap verebilirlik mekanizmalarını işletmesi önemli görülmelidir (Eden vd., 2024). Zira YZ uygulamaları daha önce sadece öğretmenlerin sorumluluğunda olan eğitim öğretim işlerine dair görevleri giderek daha fazla üstlenmekte; bu sebeple özünde yaşanabilecek etik karmaşıklıkları kapsamlı bir şekilde ele almak zorunlu hale gelmektedir (Chen, 2024). Bunun için YZ'nin etik kullanımını düzenlemek için kapsamlı politikalar oluşturulması; verilerin kötüye kullanımı ve algoritmik önyargılar gibi olası tuzaklara karşı koruma sağlamak gerekmektedir (Ghimire & Edwards, 2024)

Öğretmen Otonomisi

Genel olarak öğretmen otonomisi, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kararlar alabilmesi; yöntem ve teknikleri seçebilme, içerik belirleme ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karar verme gibi konularda özgür hareket edebilmesini ifade eder. Bu durum, öğretmenleri eğitim süreçlerini aktif olarak tasarlayan aktörler konumuna sokmaktadır (Tekben & Koşar, 2025).

Literatürde öğretmen otonomisi, genellikle bireysel öğretim kararları ile kurumun yönetsel yapısı arasındaki ilişki üzerinden tartışılır. Özellikle okul yönetimi, müfredat politikaları, değerlendirme sistemleri ve eğitim reformları, öğretmenlerin otonomi algısını doğrudan etkileyen faktörler olarak görülür (Öztürk, 2011). Araştırmalar göstermektedir ki yeterli otonomiye sahip öğretmenler; daha yüksek mesleki doyum, yenilikçi yöntemler geliştirme ve öğrenci merkezli uygulamalar konusunda daha güçlü performans sergileme eğilimindedir (Pearson & Moomaw, 2005; Tekben, 2025; Say, 2025).

Öğretmen otonomisi kavramı, sadece karar verme özgürlüğünü değil; aynı zamanda sorumluluk ve profesyonel yetkinlik ile birlikte hareket edebilme kapasitesini içerir. Bu bağlamda, otonomi öğretmenin profesyonel kimliğinin temel bir bileşeni olarak görülür ve sınıf düzeyindeki pedagojik kararların niteliğini güçlendiren bir faktördür (Usma-Wilches, 2006). Türkiye bağlamında yapılan ampirik araştırmalar da öğretmen otonomisi algısının yüksek olduğunu, ancak bu algının okul iklimi, demografik faktörler ve profesyonel deneyim gibi değişkenlerle farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Aktan vd., 2023). Örneğin araştırmada, öğretmenlerin otonomi algısının ortalamanın üzerinde olduğu; ancak okul iklimi ve mesleki deneyimin algıyı etkileyebildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, otonomi algısı ile sınıf yönetimi stilleri arasında da pozitif ilişki bulunmuştur (Karakaya, 2025).

Profesyonel otonominin sınıf yönetimi, öğretim stratejisi seçimi ve değerlendirme süreçlerinde daha etkin rol oynadığı; bununla birlikte okul iklimi, liderlik tarzı ve ulusal eğitim politikalarının etkisiyle sınırlanabildiği vurgulanır (Öztürk, 2011). Bu çerçevede, öğretmen otonomisi pedagojik etkinliğin, mesleki tatminin ve eğitsel yenilikçiliğin desteklenmesi için kritik bir kavram olarak kabul edilir. Bu geleneksel otonomi anlayışı, yapay zekâ temelli karar destek sistemlerinin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte yeniden tartışmaya açılmıştır.

YZ'nin eğitim süreçlerinde kullanılmasıyla öğretmen özerkliğinin yönünü ve içeriğini de yeniden ele alıp tasarlamak gerekmektedir. YZ inovasyonu ile birlikte öğretmen özerkliği, eğitimcinin pedagojik uygulamalarında teknolojik araçları eleştirel olarak değerlendirme, uyarlama ve etik olarak kullanma kapasitesini de etkileyen ve kapsayan bir konudur. YZ eğitimde değerlendirme ve farklılaştırılmış öğrenme gibi süreçleri kolaylaştırdığı ve eğitimcileri de bu bağlamda destekleyebildiği için öğretmen otonomisinin yeniden ele alınması ve tanımlanması çok önemlidir (Shirzad & Darazi, 2025).

Yapay Zekânın Öğretmen Otonomisi Üzerindeki Etkisi

Yapay zekâ, mesleki uzmanlığı ortadan kaldırmak yerine güçlendirerek öğretmenlerin özerkliğini artırabilir. Örneğin, otomatik not verme ve anlık geri bildirim mekanizmaları değerlendirme döngülerini hızlandırarak iş yükünü hafifletir ve eğitimcilerin yaratıcılığı ve ilişkisel dinamikleri teşvik et-

mek gibi daha üst düzey öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını sağlar (Du vd., 2024). Ayrıca yapay zeka destekli uygulamalar, öğrenme yollarını bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlar, öğretmenleri katı, herkese uyan tek tip öğretimden kurtarabilir (Ayeni vd., 2024). Tahmine dayalı analiz yapma kapasitesi ile YZ, öğrenci performansına ilişkin eyleme geçirilebilir içgörüler sunarak ve eylemleri dikte etmeden bilinçli müdahaleleri destekleyerek öğretmenleri daha da güçlendirebilir (Meletiou-Mavrotheris vd., 2025). Bu yaklaşım, YZ'yı güçlü bir yardımcıya dönüştürerek, öğretmenlerin teknolojik verimliliklerden yararlanırken nihai pedagojik özgürlüklerini ve etik yargılarını korumalarına olanak tanır (Daher, 2025).

İnsan denetimini ön plana çıkaran hibrit modeller ise özerkliği güçlendirmek için çok önemli bir strateji olabilir. Bu yaklaşım, yapay zekayı destekleyici bir araç olarak konumlandırır ve öğretmenlere pedagojinin doğasına veya öğrenci ihtiyaçlarına uymayan önerileri reddetme veya değiştirme olanağı sunar (Urmeneta vd., 2024). Örneğin *Teachy*, *MagicSchool* ve *PlanIt Teachers* gibi platformlar öğretmene yenilikçi ders planlama özellikleri sunarken bunu öğretmenlerin kendilerine göre uyarlamasını ve özelleştirilmesini sağlar (Bederode & Ribeiro, 2025). Böylece, eğitimcilerin hala eğitim süreçlerinin oluşturulmasında rol alan başlıca aktör olarak kalmasını sağlar.

Şeffaf ve açıklanabilir YZ sistemleri, öğretmenlerin algoritmaları denetlemesine, verileri bağlamsal olarak yorumlamasına ve nihai karar verme yetkisini elinde tutmasına olanak tanır ve en nihayetinde öğretmene olan güveni korur ve inisiyatif almayı teşvik eder (Bibi, 2024; Karpouzis, 2024). Bunun için kapsamlı bir YZ okuryazarlığı düzeyinde olmak da önemlidir. Zira YZ okuryazarlığı eğitimcilere müfredatı uyarlama ve çeşitlendirme gibi konularda yardımcı olurken bu avantajlardan en üst düzeyde yararlanılmasını sağlar. Ek olarak önyargı geliştirme veya aşırı bağımlılık gibi riskleri de azaltmaktadır (Michopoulou & Gan, 2025). Dolayısıyla etik çerçevede uygulanırsa YZ öğretmenlerin özerkliğini arttırabilir ve yeniliklerin mesleki dürüstlikle uyumlu olmasını sağlayabilir (Adams vd., 2022). Sonuç olarak YZ'nin öğretmen otonomisi üzerindeki etkileri şu alanlarda gerçekleşebilir:

1. Müfredatın geliştirilmesi ve sunulmasında
2. Veriye dayalı içgörü geliştirme ve öğretmenlerin karar verme süreçlerinde
3. Kişiselleştirilmiş öğrenmede yardımcı olmada,
4. YZ aracılığıyla değerlendirme ve geri bildirim sunmada

YZ'nin eğitim uygulamalarına entegrasyonu, öğretmenlerin özerkliğini derinden etkileyerek mesleki karar verme süreçlerini, pedagojik seçimleri ve sınıf otoritesini yeniden şekillendirebilir. Yapay zeka araçları, rutin görevlerin otomasyonu ve veri analizi yoluyla verimlilik vaat ederken, diğer yandan

algoritma odaklı yaklaşımları teşvik ederek eğitimcilerin takdir yetkisini zedeleme riski taşımaktadır (Adams vd., 2022; Küçükuncular & Ertugan, 2025). İnsan yargısını öncelemek yerine ölçülebilir sonuçları temel alan standartlaştırılmış ve algoritma odaklı yaklaşımlar eğitimin doğası için risk oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu risk, öğretmenin özerkliğini koruyan ve YZ uzmanlığını ikame etmek yerine güçlendirilmesini sağlayan sınırlara ihtiyaç duyulduğunun da göstergesidir (Urmeneta vd., 2024).

Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamalarının Etik Boyutları ve Olası Riskler

YZ'nin eğitim ortamlarına entegrasyonu, özellikle veri gizliliği, algoritmik önyargı ve dijital uçurumları daha da derinleştirme potansiyeli gibi etik boyutları gündeme getirmektedir (Gupta vd., 2025). Bu endişeler, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın yönünü değiştirebilir ve YZ uygulamalarına mesafeli kalmalarına neden olabilir. Bununla birlikte veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi riskleri barındıran uygulamalar öğretmenlerin özerkliğini doğrudan etkiler ve etik açıdan doğru karar alma kapasitelerini olumsuz etkileyebilir (Trevisan vd., 2024). Ayrıca bu durum YZ'yi tarafsız bir araç olarak değil, sonuçları etkileyebilen ve paydaşlar arasında potansiyel çatışmalar yaratabilen aktif bir ajan olarak yaratır (Mouta vd., 2023). Dolayısıyla öğretmenlere YZ destekli ortamlarda sorumlu bir şekilde hareket etmeyi ve mesleki dürüstlüklerini korumak için gerekli etik becerileri kazandırmayı amaç edinen kapsamlı politikalar ve mesleki gelişim programların oluşturulması önemli görülmelidir (Ofem vd., 2025). Bu noktada öğretmenler, yalnızca yapay zekâ araçlarını kullanan değil; aynı zamanda bu araçların pedagojik ve etik sınırlarını belirleyen aktörler olarak konumlanmaktadır.

YZ algoritmalarında var olan önyargılar, mevcut eğitim eşitsizliklerini sürdürebilir ve hatta arttırabilir. Bu sayede öğrenci değerlendirme ve öğrenme fırsatlarında eşitlik ve adaletin sağlanmasını tehlikeye atabilir (Küçükuncular & Ertugan, 2025). Özellikle YZ sistemleri tarafından eğitim verileri gibi gösterilen ve geneli temsil edici bir özelliği olmayan içeriklerim YZ önyargısıyla oluşturulduğu düşünülmektedir. Bu tür önyargıların ise marjinalleşmiş öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını yanlış belirleyerek veya kişiselleştirilmiş desteğe erişimlerini sınırlayarak öğrencileri orantısız bir şekilde etkileyebilme potansiyeli vardır (Lyanda vd., 2024). Sonuç olarak bu durum YZ algoritmalarında önyargı ve adalet sorunları oluşabileceğini de göstermektedir.

YZ sistemlerine dair bir diğer risk ise gizlilik ve veri güvenliği konusudur. YZ sistemleri tarafından öğrenci ve hatta öğretmen verilerinin kapsamlı bir şekilde toplanması, analiz edilmesi gizlilik konusunda endişe yaşanmasına yol açmaktadır. Öğrenci verileri hassas, kişisel ve akademik bağlamda ayrıntılar içerebilen bilgilerdir. Toplanan verilerin hacmi başka platformlarda dijital profillerin oluşturulmasına zemin hazırlayabilir; bu da verilerin kötüye kullanımı ve güvenlik ihlallerine yol açarak güveni zedeleyebilir. Bu kötüye

kullanım ve ihlaller ise eğitim sisteminde dikte edilen ve okullarda benimsenen temel etik ilkeleri derinden sarsabilir (Huong, 2024). Ayrıca ticari kuruluşların YZ teknolojilerinin geliştirilmesi yönündeki atılımları bu verileri sahiplenmelerine sebep olabilir ve öğrenci bilgilerinin ticari olarak kullanıma olasılığını arttırabilir. Sonuç olarak eğitimde YZ sistemlerine ilişkin yeni risklerin oluşması ve gizlilik endişelerini daha da karmaşık hale gelmesi söz konusu olabilir. (Mouta vd., 2023). Sonuç olarak eğitimde YZ uygulamalarının risk oluşturabilecek alanları şu şekilde sıralanabilir:

- *Adalet ve eşitlik riski*: Algoritmik önyargıların öğrencileri ve öğretmenleri etiketlemesi
- *Şeffaflık eksikliği*: Kararların nasıl alındığının anlaşılabilmesi
- *Hesap verebilirlik sorunu*: Hatalı kararların sorumlusunun belirsizleşmesi
- *Kişisel verilerin aşırı toplanması*: Öğrenci ve öğretmen verilerinin kontrolsüz kullanımı
- *Veri güvenliği ihlalleri*: Sızıntı ve kötüye kullanım riski
- *Rıza ve bilgilendirme sorunları*: Veri kullanımında etik onayın belirsizliği
- *Eşitsiz erişim*: Dijital uçurumun derinleşmesi
- *Etik çerçeve yokluğu*: Okul ve sistem düzeyinde ilkesel belirsizlik

Sorumlu Yapay Zekâ Kullanımı ve Uygulamadaki Sınırlılıklar

Sınıflarda YZ entegrasyonu ile öğretmenlerin deneyimlerinde hem başarıların hem de zorlukların ortaya çıkması mümkündür. Bu etkiler hem dönüştürücü hem de kalıcı olabilir. Ortaya çıkabilecek başarılar arasında not vermeyi otomatik hale getirme, ders planlama yoluyla iş yükünün azaltılması ve öğretmenlerin kişiselleştirilmiş eğitime daha kolay odaklanabilmesi gibi alanlar yer almaktadır (Bederode & Ribeiro, 2025; Du vd., 2024). Etik sorumluluk ve denetimle birleştirildiğinde YZ'nın eğitim çıktıları iyileştirme ve daha iyiye teşvik etme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır (Ayeni vd., 2024; Shirzad & Darazi, 2025). Ancak uygulamada algoritmik önyargı, özerkliğin gittikçe azalması ve YZ süreçlerine bağımlılık gelişmesi gibi zorlukların ortaya çıktığı bilinmektedir. Öğretmenlere üretken YZ platformlarına kültürel bağlamlarla uyumsuz çıktılar dayatılabileceği de bilinmektedir. Bu durum da değerlendirmelerde aşırı bağımlılık ve etik ikilemlere yol açabilir (Bederode & Ribeiro, 2025; Küçükuncular & Ertugan, 2025).

Alan yazındaki son dönem araştırmalar (Karpouzis, 2024; Lei, 2024) dijital uçurum ve gizliliğin korunmasına dair endişelerin arttığına dikkat çekmektedir. Bunun için insan iradesinin korunması ve YZ okuryazarlığının

gerekliliğinin altı çizilmektedir. Eğitimde yapay zekanın etik ve sorumlu bir şekilde kullanılması için sınırlar ve çerçeveler oluşturmak son derece önemlidir. Bu tür çerçeveler şeffaf politikaların oluşturulması, etik önlemlerin alınması ve kapsayıcı şekilde paydaş katılımının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Cubio, 2025; (Shirzad & Darazi, 2025), 2025). Bunun için ayrıca YZ'nin dönüştürücü potansiyelini de dikkate almak gerekmektedir. Algoritmik önyargı, veri gizliliği ihlalleri ve eğitim eşitsizliklerinin artması gibi riskleri azaltmaya yönelik önlemler alınmalıdır (Al-Zahrani, 2024; Amiri vd., 2025). Bu durum aynı zamanda YZ özerkliği ile insan kontrolü arasındaki dengeyi de dikkatlice tasarlamak anlamına gelmektedir. Böylece bir eğitim aracı olarak YZ'ya olan güven ve inancın artması sağlanabilir (Karran vd., 2025).

Gittikçe hızlanan teknolojik gelişmelere ve bunların eğitimsel bütünlük içindeki yerini sorgularken aynı zamanda ayak uydurmak da gerekmektedir. Bunun için bu gelişmelerin sürekli araştırma ve politika uyarlaması için düzenlenmesine ihtiyaç duyulmalıdır. Küresel ölçekte bazı hükümetler ve yönetim organları YZ ile ilgili gelişmeleri ve etik sorunları ele almak üzere Avrupa Birliği YZ Yasası (EU AI ACT) gibi düzenleyici önlemler uygulamaya başlamıştır (Bond vd., 2024; Tang & Su, 2024). Bu gibi uygulamalar sorumlu bir YZ kullanımı oluşturma amacı taşınması adına önemlidir. Ayrıca eğitim teknolojilerinin adalet, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerine uygun olarak işletilmesini sağlamaktadır (Chan, 2023).

ABD'de Eğitim Bakanlığının da, insanın karar verme sürecini korumak, YZ uygulamalarında önyargıyı önlemek ve adaleti teşvik etmek için etik hususları ele almak üzere bazı politikalar geliştirmiştir (Yan & Liu, 2024). Buna göre eğitimde YZ'yı düzenlemek için her şeyden önce öğrencilerin refahını ve öğretmenlerin özerkliğini önceliklendirmek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımın tutarlı ve küresel ölçekte de bilgi sunularak yapılması planlanmıştır (Mishara, 2024; Zhu vd.2025). Ayrıca YZ okuryazarlığını öğretmen eğitimi programlarına dâhil etmek ve eğitimcilere sorumlu YZ kullanımı için gerekli bilgi ve beceri kazandırma politikası da bu kapsamda gerçekleştirilmektedir (Daher, 2025). Dolayısıyla yapay zekânın eğitimde sunduğu fırsatlar, ancak öğretmen otonomisini destekleyen ve etik ilkelerle çerçevelenen bir uygulama anlayışıyla sürdürülebilir hâle gelebilir.

Eğitimde Yapay Zekâ için Politika ve Yönetişim

Eğitimde YZ'nın potansiyelinden yararlanmak çok önemlidir ancak bunun sağlam politika ve çerçeveler oluşturarak öğretmenlerin özerkliğini, etik standartları ve eşitliği koruyarak yapmak gerekmektedir. Avrupa Birliği'nin Yapay Zeka Yasası gibi düzenlemeler, insan denetimini vurgulamakta ve yapay zeka sistemlerinin pedagojik felsefelerle uyumlu olmasını ve öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumsuzluğu önlemek için eğitimciler tarafından denetlenmesini zorunlu kılmaktadır (Urmeneta vd., 2024). Bu çerçeveler, şeffaflığı, etik dene-

timi ve insan merkezli tasarımı teşvik etmek için önemli bir adımdır. Ayrıca bu yasa algoritmik önyargılar ve platform odaklı standardizasyon gibi risklere karşı koymak için eğitimcilerin ve politika yapımcıların katılımıyla gerçekleştirilecek katılımcı yönetişimi savunmaktadır (Bibi, 2024; Küçükuncular & Ertugan, 2025).

YZ sistemlerini geliştirmek ve eleştirel katılımı arttırmak, farkındalık kazandırmak için zorunlu YZ okuryazarlığı eğitimin verilmesi yer almaktadır. YZ okuryazarlığını arttırmak yönetim stratejileri arasında yer almaktadır (Karpouzis, 2024; Michopoulou & Gan, 2025). Politikaların gizlilik, adalet ve dijital uçurum sorunlarını ele alması beklenmektedir. Zira bu unsurların önceliklendirilmesi sorumlu YZ kullanımının benimsenmesini teşvik edebilir; aynı zamanda eğitimcileri yenilikçi ve dürüstlüğü merkeze alan eğitim ekosistemi oluşturma mimarları olarak güçlendirebilir (Lei, 2024).

Sonuç ve Öneriler

YZ'nın eğitimde uzun vadeli etkilerine (pedagojik uygulamalarda, öğrenci sonuçlarında ve eğitimcilerin değişen rolleri üzerindeki) ilişkin sürekli bilimsel araştırmaların yapılması önemli görülmelidir. YZ'nin adil ve kapsayıcı bir şekilde kullanılmasını sağlamak için çok yönlü bir etik çerçeve oluşturulması zorunludur. Bu zorunluluk, teknolojik gelişmeler bağlamında öğretmenlerin profesyonelliğini ve özerkliğini korumak için gereklidir.

Gelecekteki araştırmaların da YZ'nin çeşitli öğrenci grupları üzerinde zaman içindeki etkisini değerlendirmek ve sorumlu YZ uygulamaları için en iyi uygulamaları belirlemek amacıyla uzun vadeli çalışmalara odaklanması önerilmektedir (Bibi, 2024). Ayrıca YZ'nin eğitimciler ve öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini de inceleyerek, içsel motivasyon, eleştirel düşünme ve sosyal-duygusal öğrenmede olası değişikliklerinin araştırılması da önerilmektedir (Roshanaei vd., 2023).

Empati, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi eğitim-öğretim süreçlerindeki insani unsurlarını zayıflatmak yerine desteklemek için yapay zeka tabanlı araçların nasıl tasarlanabileceğini araştırmalıdır (Alshehri, 2023; Fitas, 2025; Leta & Vancea, 2023). Öğrencilerin mahremiyetine saygı duyan, şeffaf ve tarafsız yapay zeka araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, teknolojik gelişmelerin eğitim bağlamındaki etik standartlarla uyumlu olması sağlanabilir (Walter, 2024). YZ'nin eğitimdeki geniş toplumsal etkileri de dikkate alınmalıdır. Şayet dikkatli yönetilmezse YZ entegreli uygulamaların eğitim eşitsizliklerini ve dijital uçurumu yeniden şekillendirebilecek potansiyeli de bulunmaktadır (Džogović ve ark., 2024).

YZ'yı mesleki dürüstlük ve öğretmen özerkliği ile etkili bir şekilde dengelemek için, eğitimciler ve politika yapımcıların birlikte hareket ederek yönetim halinde politikalar oluşturma gerekmektedir. Bunun için etik stan-

dartlar belirlenmeli, insan merkezli bir tasarımlar yapılmalı ve eşitlikçi uygulamayı önceliklendiren stratejiler benimsenmelidir. Bunun için alan yazın incelenerek hem eğitimciler hem de politika yapımcılar için ayrı ayrı öneriler geliştirilmiştir:

Eğitimciler için;

· *Kapsamlı YZ Okuryazarlığı Eğitimi*: YZ araçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmek, algoritmik önyargıları anlamak ve veriye dayalı iç görüşleri bağlamsal olarak yorumlamak önemlidir. Bunun için sürekli mesleki gelişimi sürdürmek; böylece karar vermede etik yargı ve özerkliği koruma anlayışı sürdürülmelidir (Karpouzis, 2024; Lei, 2024; Michopoulou & Gan, 2025).

· *Hibrit (İnsan-YZ) Modellerini Uygulama*: Teachy ve MagicSchool gibi platformlarda örneklandığı gibi YZ'den faydalanmayı uygulama alanına göre yönetmek gerekmektedir. Örneğin eğitim ve uygulamaların felsefesini oluştururken ve bunu öğrenci ihtiyaçlarına uyumlu hale getirirken YZ'den sadece öneri mahiyetinde faydalanmak; idari yükü hafifletmek için ise YZ'yı doğrudan kullanmak daha doğru bir kullanım sağlar (Bederode & Ribeiro, 2025; Du et al., 2024; Urmeneta et al., 2024).

· *Şeffaf ve Etik YZ Kullanımını Teşvik Etme*: YZ çıktılarını adalet, gizlilik ve kültürel uygunluk açısından denetlemek ve bunları, insan iradesini azaltmadan ilişkisel öğretimi geliştirmek için destekleyici araçlar olarak entegre etmek doğru olacaktır (Ayeni et al., 2024; Bibi, 2024; Meletiou-Mavrotheris et al., 2025).

Politika Yapıcılar İçin;

· *YZ Entegrasyonuna Dair Sağlam Düzenleyici Çerçeveler Oluşturma*: AB Yapay Zeka Yasası'nı örnek alarak, önyargıları önlemek ve yapay zekanın eşitliği desteklemesini sağlamak için insan denetimi, açıklanabilirlik ve hesap verebilirlik mekanizmalarını zorunlu kılan politikalar geliştirmek önemli görülmelidir (Adams ve ark., 2022; Mishara, 2024; Urmeneta ve ark., 2024).

· *Katılımcı Yönetişimi Teşvik Etme*: Eğitimcileri, YZ geliştiricileri ile uzmanları ve paydaşları YZ sistemlerinin ortak tasarımına dahil etmek gerekmektedir. Bu bağlamda kaynakların adil bir şekilde tahsis edilmesi ve bağımsız etik denetimler yoluyla dijital uçurumun önlenmesi konularında stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir (Bibi, 2024; Küçükuncular & Ertugan, 2025; Michopoulou & Gan, 2025).

· *Altyapı ve Araştırmaya Yatırım Yapma*: Sürdürülebilir, adalet odaklı YZ uygulamalarına rehberlik etmek için YZ okuryazarlığı programlarını, gizlilik önlemlerini ve öğretmen deneyimleri üzerine ampirik çalışmaları finanse etmek önemli görülmelidir ((Shirzad & Darazi, 2025). 2025; Lei, 2024).

Sonuç olarak, yapay zekânın eğitim uygulamalarına entegrasyonu; öğretmenlere bireyselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim süreçlerinin iyileştirilmesi ve iş yükünün azaltılması gibi önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu fırsatların etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin pedagojik otonomilerinin korunmasına ve yapay zekâ araçlarının destekleyici bir rol üstlenmesine bağlıdır. Öte yandan, dijital yeterlilik eksikliği, pedagojik uyum sorunları ve etik kaygılar; yapay zekânın eğitim ortamlarında sınırlayıcı bir faktöre dönüşmesine neden olabilmektedir. Özellikle algoritmik karar verme süreçlerinin şeffaf olmaması, öğretmenlerin mesleki yargılarını ikinci plana itme riskini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, yapay zekânın eğitimde sürdürülebilir ve etik bir biçimde kullanılabilmesi; teknik gelişmelerden ziyade, öğretmen merkezli tasarım anlayışı, etik rehberlik mekanizmaları ve profesyonel gelişimi önceleyen politikalarla mümkün görünmektedir. Aksi halde, yapay zekâ pedagojik yeniliği destekleyen bir araç olmaktan çıkarak, öğretmen otonomisini sınırlayan bir kontrol mekanizmasına dönüşme riski taşımaktadır. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yapay zekâ destekli uygulamalarda karar alma süreçlerine nasıl dâhil edilebileceği ampirik olarak incelenmelidir.

Kaynakça

- Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., Turville, J., & Rockwell, G. (2022). Artificial intelligence and teachers' new ethical obligations. *The International Review of Information Ethics*, 31(1). <https://doi.org/10.29173/iric483>
- Aktan, Ö., Çağlarca, E., Akkoyunlu, N., Bakır, Ö., Dinç, Ö., Güneş, M., Karakaya, K., & Tunca, Ö. (2023). Eğitim Kurumlarında Öğretmen Özerkliğinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 640–645. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10807898>
- Al-Zahrani, A. M. (2024). Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education. *Heliyon*, 10(9).
- Amiri, S. M. H., Islam, M. M., & Akter, N. (2025). Educating the future: AI's role in shaping next-generation pedagogies. Available at SSRN 5234024. <https://doi.org/10.30574/ijstra.2025.15.1.1036>
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261–271.
- Bederode, I., & Ribeiro, L. O. (2025). Plataformización educativa con IA Generativa: impactos en la autonomía docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(2), 178–189.
- Bibi, A., Yamin, S., Natividad, L. R., Rafique, T., Akhter, N., Fernandez, S. F., & Samad, A. (2024). Navigating the ethical landscape: AI integration in education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 1579–1585. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5546>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M. et al. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *Int J Educ Technol High Educ* 21, 4 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., ... & Morilova, P. (2024). The rise of artificial intelligence in educational measurement: Opportunities and ethical challenges. *arXiv preprint arXiv:2406.18900*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.18900>
- Chen, H. (2024). The ethical challenges of educational artificial intelligence and coping measures: A discussion in the context of the 2024 World Digital Education Conference. *Science Insights Education Frontiers*, 20(2), 3263–3281.
- Cubio, J. V. (2025). The Influence of Privacy, Bias, and Surveillance Concerns on Teachers' Willingness to Use Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3s), 3192–3208. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0240>
- Daher, R. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper. *Discover Artificial Intelligence*, 5(1), 217. <https://doi.org/10.1007/>

[s44163-025-00475-7](#)

- Du, K., Geiger, J., Killen, T., Porta, A. E., & O'Brien, T. (2024). The Paradigm Shift in Education in Big Data Era: Exploring the Intersection of Historical Assessment Frameworks and AI-Powered Assessment Methods in Education. *Journal of Education and Training Studies*, 12(2), 22-30.
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Integrating AI in education: Opportunities, challenges, and ethical considerations. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 006-013.
- Fernandes, A. B., Narciso, R., da Silva Braga, A., de Souza Cardoso, A., da Conceição Lima, E. S., Vilalva, E. A. D. M. M., ... & Lima, S. D. S. A. (2024). A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(3), 346-361.
- Fitas, R. (2025). Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers. *arXiv preprint arXiv:2504.14120*. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00824-3>
- Ghimire, A., & Edwards, J. (2024, July). From guidelines to governance: A study of ai policies in education. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 299-307). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Gupta, S., Sharma, P., Vajrala, K. R., Fatima, A., & Saxena, M. S. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Education: Advancing Personalized Learning Within Ethical Frameworks: An Overview. *EthAIca: Journal of Ethics, AI and Critical Analysis*, (4), 418. <https://doi.org/10.56294/ai2025418>
- Karakaya, M. (2025). Examining the Relationship Between Teacher Autonomy Behaviors and Classroom Management Styles: Öğretmen Özerklik Davranışları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 4(1), 43-52. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/view/132>
- Karpouzis, K. (2024, September). Artificial intelligence in education: Ethical considerations and insights from Ancient Greek philosophy. In *Proceedings of the 13th Hellenic Conference on Artificial Intelligence* (pp. 1-7).
- Karran, A.J., Charland, P., Trempe-Martineau, J. *et al.* (2025). Multi-stakeholder perspective on responsible artificial intelligence and acceptability in education. *npj Sci. Learn.* 10, 44 <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00333-2>
- Küçükuncular, A., & Ertugan, A. (2025). Teaching in the AI era: Sustainable digital education through ethical integration and teacher empowerment. *Sustainability*, 17(16), 7405. <https://doi.org/10.3390/su17167405>
- Lei, L. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Teachers' Ethical Decision-Making in Educational Assessment. *International Journal of New Developments in Education* 6 (11) 17-24. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.061104>.
- Leta, F. M., & Vancea, D. P. C. (2023). Ethics in education: Exploring the ethical imp-

- lications of artificial intelligence implementation. *Ovidius university annals, economic sciences series*, 23(1), 413-421.
- Lyanda, J. N., Owidi, S. O., & Simiyu, A. M. (2024). Rethinking higher education teaching and assessment in-line with AI innovations: A systematic review and meta-analysis. *African Journal of Empirical Research*, 5(3), 325-335.
- Meletiou-Mavrotheris, M., Bakogianni, D., Danidou, Y., Paparistodemou, E., & Kofteros, A. (2025). Investigating Student Teacher Engagement with Data-Driven AI and Ethical Reasoning in a Graduate-Level Education Course. *Education Sciences*, 15(9), 1179. <https://doi.org/10.3390/educsci15091179>
- Michopoulou, K., & Gan, J. K. C. (2025). Ethical Leadership in AI-Enabled Schools: Navigating Human Rights, Equity, and Justice in Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(5), 24-33.
- Mishara, P. (2024). The ethical implications of AI in education: privacy, bias, and accountability. *J. Inform. Educ. Res*, 4, 3550. <https://doi.org/10.52783/jier.v4i2.1827>
- Mouta, A., Torrecilla-Sánchez, E. M., & Pinto-Llorente, A. M. (2024). Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10473-10498. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
- Muzaffer, N., & Ünal, F. Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Bilişim Teknolojileri Etik Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2411-2438. <https://doi.org/10.51460/baebd.1670058>
- Ofem, U. J., Orim, F. S., Edam-Agbor, I. B., Amanso, E. O. I., Eni, E., Ukatu, J. O., ... & Abuo, C. B. (2025, August). Teachers' Preparedness for the Utilization of Artificial Intelligence in Classroom Assessment: The Contributory Effects of Attitude Toward Technology, Technological Readiness, and Pedagogical Beliefs with Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness as Mediators. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1568306). Frontiers.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. (2023). Harnessing AI to foster equity in education: Opportunities, challenges, and emerging strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123-143. <https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>
- Serkan, S. A. Y. (2025). Öğretmen Özerkliği Motivasyonu Etkiler mi? Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 662-678. <https://doi.org/10.63556/ankad.v9i3.271>

- Shirzad, S., & Darazi, M. A. (2025). AI Literacy in Education: Balancing Innovation, Ethics, and Equity in the Digital Age. *Journal of New Trends in English Language Learning (JNTELL)*, 4(Special Issue).
- Sporrong, E., McGrath, C. & Cerratto Pargman, T. (2025). Situating AI in assessment—an exploration of university teachers' valuing practices. *AI Ethics* 5, 2381–2394 <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00558-8>
- Tang, L. and Sheng Su, Y. (2024). Ethical Implications and Principles of Using Artificial Intelligence Models in the Classroom: A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 25–36. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010>
- Tekben, İ., & Koşar, S. (2025). Eğitimde Mesleki Özerklik ve Kalite: Öğretmen Perspektifleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 32-55. <https://doi.org/10.51725/etad.1602404>
- Trevisan, O., Christensen, R., Drossel, K., Friesen, S., Forkosh-Baruch, A., & Phillips, M. (2024). Drivers of digital realities for ongoing teacher professional learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1851-1868. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09771-0>
- Türeli, S. (2025). *Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumları ve yapay zekâ okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urmeneta, A., & Romero, M. (2024). *Creative applications of artificial intelligence in education* (p. 181). Springer Nature.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(1), 245-275. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720>
- Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., ... & Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 90-112. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>
- Yan, Y., Liu, H. (2025). Ethical framework for AI education based on large language models. *Educ Inf Technol* 30, 10891–10909 <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13241-6>
- Zhu, H., Sun, Y. & Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: a systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 1111 <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6>



**ORANIN KAYBI: VİTRUVİUS IŞIĞINDA AİLELERİN
EĞİTİM ALANINDAKİ SESSİZ İNŞASI VE MİKRO
ADALET ARAYIŞI**

“ ”

Burcu TÜRKKAS ANASIZ'

1 Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6156-5601 burcuturkkas@mu.edu.tr

Giriş

Milattan önce 30 yıllarında yazılmış olan ve günümüze ulaşan en eski mimarlık incelemesi *Vitruvius'un De Architectura* adlı eserinde Vitruvius, teknik konuları söylem (discourse) ve retorik disiplinlerine tabi kılarak modern teknoloji kavramını icat etmiştir. Patterson'a göre (1997), Vitruvius'un amacının mimari pratiği ezoterik teknik kılavuzlardan çıkarıp, kamusal, eleştirel ve rasyonel bir söylem biçimine dönüştürmek olduğunu öne sürmektedir. Vitruvius (1914), *De Architectura* adlı eserinde iyi bir yapının üç temel ilkesinden söz eder: dayanıklılık, güzellik (estetik) ve kullanım kolaylığı. İnşa edilecek bir yapı, ancak bu üç öge arasında kurulan doğru oran sayesinde "iyi" olabilir; bu özelliklerden birisi eksik kaldığında ise yapı tamamen çöker. Bugün modern eğitim sistemlerine baktığımızda, Vitruvius'un bu yaklaşımının yansımalarının çok gerisinde kaldığı görülebilir: Sağlam temelleri zayıflamış, işlevi bulanıklaşmış ve estetik uyumunu kaybetmiş eğitim sisteminin (eğer hala bir yapıdan söz edilebilirse) içerisinde bulunmaktayız.

Günümüz eğitim politikalarına bakıldığında, özellikle son yirmi yılda, Vitruvius'un bu oranından giderek uzaklaştığı görülmektedir. Standart testler, rekabet temelli değerlendirmeler ve piyasa mantığıyla şekillenen okul sistemleri (Giroux, 2007), eğitimin insana ve topluma dair bütüncül dengesini bozmaktadır. Performans, ölçülebilirlik ve verimlilik gibi neoliberal kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu durum, Vitruvius'un (1914) "beden ile yapı arasındaki uyum" fikrinde olduğu gibi, toplumsal bir orantısızlık oluşturmaktadır. Eğitimin yapısı artık toplumun ihtiyaçlarına karşılık verememekte, bunun yerine bazı kesimleri tamamen görünmez kılarak kendi ağırlığı altında ezilmektedir.

Eğitim sisteminin yapısında yaşanan bu çöküş eğitimde adaletsizlik ve eşitsizlik biçiminde kendini göstermektedir. Kaynaklara erişim, nitelikli öğretmen bulma, okul çevresi, aile desteği ve kültürel sermaye gibi etkenler, çocukların eğitim yaşamlarında temel belirleyici hâle gelmiştir. Devletin "sosyal adalet" niteliği giderek aşınırken, aileler kendi çocukları için yeni adalet biçimleri oluşturma mücadelesi içine girmiştir. Bu çabalar çoğu zaman sessizdir ve görünür bir eylemlilik ya da politik bir davranış biçimine dönüşmemektedir.

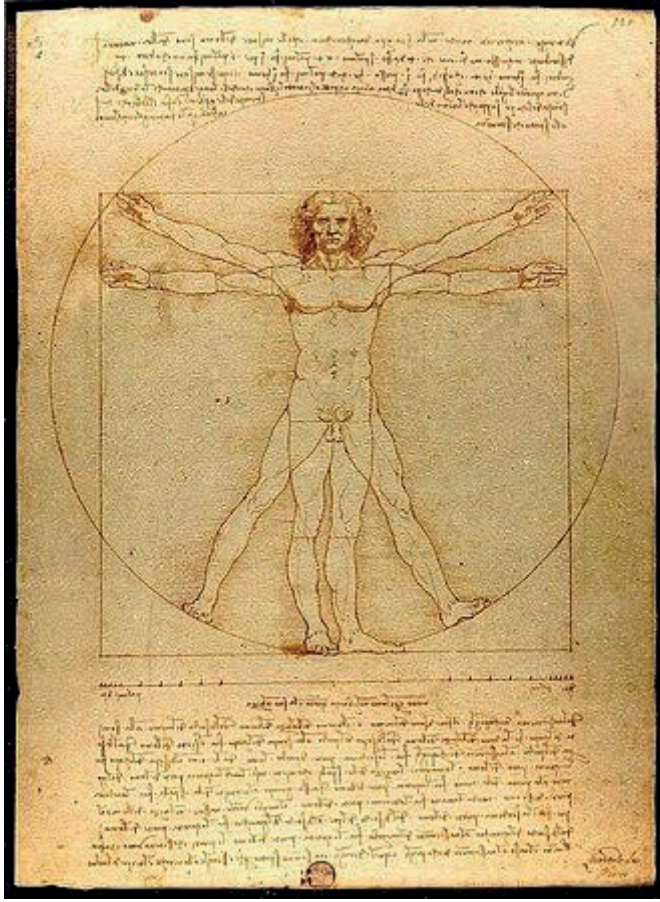
Bu çalışmada, söz konusu sessiz inşa tartışılmaktadır. Eğitim sisteminin büyük yapısal eşitsizlikleri içinde, ailelerin nasıl mikro ölçekte *adalet mimarlığı* yaptıkları, anlamlı oranlar kurma çabasında oldukları değerlendirilmektedir. Vitruvius'un (1914) ideal yapısında olduğu gibi, yalnızca taşların üst üste koyulması değil, onların birbirine nasıl oranlandığı önemlidir. Çünkü oran kaybolduğunda, sadece estetik değil, adalet, denge ve nihayetinde yapı da kaybolmaktadır. Ailelerin eğitim alanındaki çabaları, tam da bu kaybolan oranı yeniden bulma arayışı olarak okunabilir.

2. Marcus Vitruvius Pollio ve Leonardo da Vinci'nin Vitruvius Adamı

Marcus Vitruvius Pollio, MÖ 1. yüzyılda Roma İmparatorluğu'nda yaşamış önemli bir mimar, mühendis ve yazar olarak bilinmektedir. Yaklaşık MÖ 80-70 yılları arasında doğduğu tahmin edilen Vitruvius (World History Encyclopedia, 2015; Britannica, 2025a), askeri mühendis olarak Julius Caesar'a hizmet ettiği bilinmektedir. Hayatı hakkında sınırlı bilgi bulunmakla birlikte, eseri *De Architectura*'da otobiyografik unsurlara yer vererek, Roma mühendisliğinin pratik yönlerini açıklamıştır. Vitruvius eserinde mimarlığın liberal bir sanat olarak kabul edilmesini savunmuştur (Rowland ve Howe, 1999). Vitruvius'un mirası, antik Roma teknolojisinin korunmasında önemli rol oynamış ve Rönesans döneminde yeniden keşfedilerek Batı mimarlık teorisini etkilemiştir (Sampaolo, 2023).

Vitruvius'un en önemli katkısının, MÖ 30-15 yılları arasında yazdığı *De Architectura (Mimarlık Üzerine)* adlı on kitaplık eser olduğu kabul edilmektedir. Bu kitap günümüze ulaşan tek kapsamlı antik mimarlık kitabı olarak kabul edilmektedir (Rowland ve Howe, 1999). Kitapta, mimarlığın temel ilkelerini firmitas (sağlamlık), utilitas (fayda) ve venustas (güzellik) üçlüsüyle açıklamaktadır. Bu üçlü yapı mimari tasarımların hem yapısal dayanıklılığa, hem pratik işlevselliğe hem de estetik uyuma sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Sampaolo, 2023; Vitruvius, 1914). Vitruvius bu eserinde, tapınaklar, tiyatrolar, su kemerleri gibi yapılarla birlikte akustik, optik ve hidrolik gibi mühendislik konularına değinmektedir. On kitaplık olan bu seride kitaplar genel ilkelerden (Kitap I) başlayarak malzemeler, tapınaklar, sivil yapılar, hidrolik ve astronomiye kadar detaylandırılmaktadır (World History Encyclopedia, 2015). Vitruvius, Platon gibi filozoflardan etkilenerek insan oranlarını mimariye uyarlamış, bu fikirleri Rönesans sanatçıları için ilham kaynağı olmuştur. *De Architectura*, Orta Çağ'da unutulmuş olsa da, 1417'de yeniden keşfedilerek Avrupa'da mimarlık eğitimini dönüştürdüğü ifade edilmekte ve modern sürdürülebilirlik tartışmalarında ise günümüzde referans alınmaktadır (Sampaolo, 2023; Britannica, 2025a).

Vitruvius'un yazıları, mimari tasarımlar için kullanılan oran ve geometrinin temel ilkeleriyle ilgilidir. Leonardo da Vinci'nin MÖ birinci yüzyılda yaşamış olan mimar Vitruvius'un yazılarına ilgi duyduğu belirtilmektedir (Creed, 1986). Vitruvius'un fikirleri, Leonardo da Vinci'nin ünlü *Vitruvius Adamı (Vitruvian Man)* çizimiyle somutlaştığı ifade edilmektedir (Creed, 1986). Bu çalışma yaklaşık 1490 yılında yapılmış ve bir adamın daire ile kare içinde ideal oranlarını (Resim 1) göstermektedir (Leonardo da Vinci., 1490; Britannica, 2025b).



Resim 1: Vitruvius Adamı, Leonardo da Vinci. (1490).

Leonardo da Vinci'nin bu çizimi (aynı zamanda Man in Circle and Square olarak da bilinmektedir), Vitruvius'un insanın vücudunun geometrik orantılarını ve kollar ile bacakların uzatılmasıyla oluşan kare ve daire figürlerini simetrik olarak tasvir etme fikrini kullanmıştır (Creed, 1986). Vitruvius'un De Architectura'daki insan vücudu oranları (örneğin, vücut uzunluğunun ayak tabanından baş tepesine kadar bir dairenin çapı olması) üzerine kurulu olduğu belirtilmektedir ve günümüzde Leonardo da Vinci'nin notlarıyla birlikte bulunduğu söylenmektedir (Isaacson, 2017). Leonardo da Vinci'nin Vitruvius'un matematiksel uyum ve insan formu hakkındaki fikirlerini mimari, anatomi ve felsefe alanlarında temel bir kavram olarak benimsediğini göstermektedir (Creed, 1986). Ayrıca bu çizim, Rönesans hümanizminin simgesi haline gelmiştir ve insan bedenini evrenin mikrokozmosu olarak görmektedir (Atwood, 2020; Irizar, 2021). Vitruvian Adamı, günümüzde bilim, sanat ve felsefe tartışmalarında "ideal insan" kavramını temsil ettiği, Leonardo'nun gözlemleriyle Vitruvius'un teorilerini

sentezlediği ifade edilmektedir (Creed, 1986). Modern antropometrik çalışmalar, bu oranların günümüzde hâlâ büyük ölçüde geçerli olduğunu belirtmektedir (Weston, 2020).

Leonardo da Vinci'nin Vitruvian Adamı'nda beden oranlarının evrensel bir uyum simgesi haline gelmesi gibi, eğitimde de ailelerin günlük, görünmez emekleri bir mikrokozmos oluşturabilir. Bu bağlamda, ailelerin eğitim alanındaki sessiz inşası, Vitruvius'un sağlamlık arayışını (firmitas) yansıtırken, mikro adalet kavramı ise fayda (utilitas) ve estetik (venustas'ın) dengesini, adil bir öğrenme ortamı oluşturma çabalarında somutlaştırdığı savunulabilir. Vitruvius'un bu ilkeleri, bireysel ve kolektif çabaların nasıl biriktiğini ve anlam kazandığını göstermektedir. Mevcut çalışmada da Vitruvius'un mimari anlayışı ve evrensel oran simgesi gibi metaforik lensler üzerinden, ailelerin eğitimdeki "görünmez mimarisi" ve mikro ölçekli adalet arayışı tartışılmıştır. Bu doğrultuda, Vitruvius'un mirası çağdaş aile dinamiklerine uyarlanmaya çalışılmıştır.

3. Mikro Adalet ve Sessiz İnşa

Vitruvius, mimari söylemi teknik uygulamayı dilin ve retoriksel mantığın disiplinine uyum sağlayan bir araç haline getirerek, teknolojiyi sistematik gelişim potansiyeline sahip bir alan olarak şekillendirmiş ve rasyonel düşünceyi mimari yargının merkezi bir unsuru olarak konumlandırmıştır (Patterson, 1997). Vitruvius'un mimari söyleminin teknoloji ve rasyonel düşüncenin gelişimini şekillendirdiği bilinmektedir. Nitekim onun amacının mimari pratiği ezoterik teknik kılavuzlardan çıkarıp, kamusal, eleştirel ve rasyonel bir söylem biçimine dönüştürmek olduğu söylenmektedir (Patterson, 1997).

Vitruvius'a (1914) göre iyi bir yapının özü, yalnızca malzemenin sağlamlığında değil, parçalar arasındaki *oranın* uyumunda gizlidir. Bir sütun, bir kemer ya da bir pencere kendi başına kusursuz olsa bile, bütünle kurduğu ilişki bozulduğunda yapı estetik değerini ve dengesini kaybeder. Bu düşünce, eğitim gibi karmaşık toplumsal sistemler için de güçlü bir metafor sunabilir. Eğitim, birey, aile, okul, sivil örgütler ve devlet arasında kurulan bir oranlar bütünü olarak kabul edilebilir. Bu oran bozulduğunda, yani taraflardan biri aşırı yüklenip diğeri zayıfladığında, yapı işlevselliğini yitirme durumuna gelebilmektedir.

Modern eğitim sistemlerinin günümüzde, Vitruvius'un (1914) mimarlık anlayışındaki *denge* fikrinden uzaklaşarak teknokratik bir işleyişe evrildiği düşünülmektedir. Eğitim sisteminde adalet, eşitlik ve bireyin gelişimi gibi evrensel değerlere dayalı bir mimarlık yerine, performans göstergeleri, verimlilik ve çıktılar üzerinden inşa edilen (Giroux, 2007) bir "ölçüm mimarisi" ortaya koyulmaktadır. Bu yeni yapı, ölçülebilir olanı merkeze alırken ölçülemeyeni dışarıda bırakmaktadır. Böylece eğitim sistemindeki

“oransızlık”, artık yalnızca ekonomik, kültürel ya da yapısal bir mesele değil, aynı zamanda epistemolojik bir sorun haline dönüşmüştür.

Eğitim politikaları ve uygulamaları, kamusal adaletin taşıyıcı sütunlarını zayıflatırken, yükün giderek bireylerin ve ailelerin omuzlarına aktarıldığı yeni bir sistem ortaya çıkmaktadır. Bu noktada “mikro adalet” kavramından söz edilebilir. Çünkü genel yapının bozulduğu zamanlarda, küçük ölçekli adalet pratiklerini sergileme pratikleri ortaya çıkmaktadır.

Mikro Adalet: Bozulan Yapının İçindeki Pratikler

Nancy Fraser (2008) adaletin yalnızca *yeniden dağıtım* meselesi değil, aynı zamanda *tanınma* ve *temsiliyet* meseleleriyle iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Eğitimde mikro adalet, bu üç boyutun küçük ölçekte yeniden kurulması anlamına gelebilir. Aileler, devletin sağlayamadığı adaleti kendi imkânlarıyla yeniden üretmeye çalışmaktadır. Öyle ki aileler eğitimin rekabetçi piyasasında (Giroux, 2007; Bourdieu ve Passeron, 2015) artık kendi çabalarıyla çocuklarının kültürel bir etkinliğe katılımını sağlamak, okul dışında öğrenme fırsatları yaratmak, dayanışma ağları kurmak gibi pratikler sergilemek durumundadır.

İris Marion Young (1990) ise adaletin yalnızca kaynakların eşit dağılımı olmadığını, aynı zamanda bireylerin toplumsal yapılar içinde nasıl konumlandırıldıklarıyla ilgili olduğunu savunmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, ailelerin mikro adalet çabaları bir *konum düzeltme* pratiği gibidir. Onlar sistemin dışına çıkartılmış olsalar bile, kendi çocukları için yeniden bir “merkez” oluşturma çabası taşımaktadır.

Bu çabalar, açık bir politik mücadele biçimi sayılamayabilir; Honneth’in (1995) “tanınma mücadelesi” kavramında olduğu gibi, daha çok gündelik yaşam içinde, sessiz ama derin bir anlam taşıyabilir. Nitekim aileler, çocuklarının eğitim sürecinde görünmez bir mimarlık süreci yürütmektedir. Onlar planlar yapar, kaynak yaratır, ilişkiler kurar, eksik olanı tamamlar. Bu sessiz inşa, makro düzeyde bozulmuş olan oranın mikro ölçekte yeniden dengeleme çabası olarak anlaşılabilir.

Sessiz İnşa: Ailelerin Mimarlığı

Eğitim alanında mikro adaletin taşıyıcısı olmaya şartlanan aileler, aslında birer *mimar* gibidir. Onlar, sistemin bıraktığı boşlukları mecburen fark etmekte, duvarların arasındaki çatlaklara müdahale etmek zorunda kalmaktadır. Bu çatlaklar (sosyoekonomik, kültürel engeller, eğitime erişim, taşınmalı eğitim, birleştirilmiş sınıflar, adrese dayalı kayıt sistemi, sınavlar, özel ders-okul, vb.) çoğu zaman görünmez olabilmektedir. Özellikle dezavantajlı ailelerin eğitime katılımını engelleyen temel sosyoekonomik ve kültürel faktörler, ailelerin çocuklarının öğrenimini destekleme kapasitelerini ve fırsatlarını kısıtlamaktadır (Weiss vd., 2009).

Dezavantajlı ailelerin karşılaştıkları önemli engellerin arasında sosyoekonomik ve lojistik engeller bulunmaktadır. Yoksulluk veya ekonomik engel yaşayan ailelerin, eğitim materyalleri ve uygulamalarına erişme durumları kısıtlıdır. Alt sosyo ekonomik durumdaki çocukların, orta sınıftaki akranlarına kıyasla evde daha az eğitsel açıdan zengin ortamlara örneğin, daha az kitap ve oyuncak, dil kullanımında sorunlar gibi durumlara maruz kaldığı pek çok araştırmayla bulgulanmıştır (Atmaca ve Aydın, 2020; Jackson, Brooks-Gunn, Huang, ve Glassman, 2000; Garcia Coll ve Chatman, 2005; Lareau, 2003; Lareau, ve Weininger, 2004; Mistry, Vandewater ve Huston, 2002; Türkkaş Anasız, 2022).

Dezavantajlı ailelerin eğitime erişim ve katılımını engelleyen faktörler arasında kurumsal beklentiler, okulların yaklaşımları ve ailelerin sahip olduğu sermaye türleri de bulunmaktadır. Bu aileler, genellikle baskın orta sınıfın ve dolayısıyla okulların değer verdiği kültürel ve sosyal sermayeye sahip değildir. Sosyal sınıf farklılıkları, ailelerin kültürel sermayesini ve dolayısıyla çocukların kültürel sermayesini etkilemektedir (Bourdieu, 1986). Örneğin, orta sınıf ailelerin “uyumlu yetiştirme” felsefesinin aksine, işçi sınıfı ebeveynlerin çocuk yetiştirme felsefesi “doğal büyümenin başarılması”, akademik olarak faydalı ve okul tarafından onaylanan ders dışı etkinlikler, özel ders, yaz kampı gibi faaliyetleri kapsamamaktadır (Bourdieu, 1977). Bu durum gizil müfredat olarak tanımlanmaktadır (Giroux ve Penna, 1979). Bütün bunlara ek olarak ebeveynlerin yerel kültürel/sosyal sermayesi ile ana akım kültürü ve okullar arasında bir ayrım mevcuttur (Bourdieu, 2017). Ana akım kültür, yerel kültürleri değersizleştirebilmektedir. Bu durumda aileler ise kendi direnç pratiklerini oluşturarak bir tür sessiz inşaya yönelebilmektedir.

Bu sessiz inşa süreci, aynı zamanda bir direnç eylemi olarak görülebilir. Çünkü ailelerin çabası yalnızca kendi çocuklarını koruma içgüdüsünden ibaret değildir; çoğu zaman daha geniş bir adalet duygusuna dayanabilmektedir. Dayanışma, paylaşım, bilgi aktarma, mahalle veya okul toplulukları içinde gönüllü katkılar, adaletin mikro ölçekli formları olarak okunabilir. Vitruvius’un (1914) yapılarında olduğu gibi, bu eylemler eğitim sistemindeki oranı-dengeyi (mümkün olduğunca) tahsis etme çabaları olarak görülebilir.

Sonuçta ailelerin çabasıyla kurulmaya çalışılan mikro adalet, yalnızca bireysel bir strateji değil, toplumsal bir dayanıklılık biçimini ifade edebilir. Ailelerin sessiz inşaları, oransız bir eğitim sisteminin içinde yeniden oran bulma, uyumu yeniden kurma girişimi olarak düşünülebilir. Bu girişim, eğitimdeki adaletin estetik boyutunu da hatırlatır: adalet yalnızca bir hak değil, aynı zamanda tıpkı bir yapının dengeli oranları gibi bir biçimdir.

3. Ailelerin Sessiz Mimarisi: Eğitim Alanında Mikro Ölçekli Dirençler

Vitruvius’un (1914) mimari anlayışında bir yapı, bütünüyle kusursuz

olsa bile en küçük oransızlığın bütünün estetiğini bozduğu anlaşılmaktadır. Günümüz eğitim sistemleri de benzer bir oransızlıkla baş başadır. Yapısal olarak bir eğitim sisteminden söz edilse bile eğitim sisteminin iç dengelerini kaybettiği açıkça anlaşılmaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte devletin eğitimde adaletin kamusal garantörü olma işlevini giderek yitirdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu dengesizliği ise ailelerin bireysel çabaları telafi etmeye başlamıştır. Böylece *adalet* artık kurumsal bir yapı olmaktan çıkıp gündelik yaşamın içinde, küçük pratikler ve stratejiler hâlinde yeniden inşa edilmeye başlanmıştır.

Ailelerin Mikro Mimarisi: Kültürel Sermaye Üzerinden Adalet Arayışı

Pierre Bourdieu'nun (1986) *kültürel sermaye* kavramı, bu mikro mimarinin en görünür yapıtaşlarını anlamak için güçlü bir araçtır. Görece yüksek kültürel birikime sahip aileler, sahip oldukları okuma alışkanlığı, sanat etkinliklerine katılım, dil becerileri, sosyal ağlar gibi kültürel birikimi çocuklarının eğitimsel konumlarını iyileştirmek için kullanmaya başlamıştır (Atmaca ve Aydın, 2020; Türkkaş Anasız, 2022). Devletin adaleti sağlayamadığı koşullarda, bu sermaye biçimleri birer mikro adalet pratiklerine dönüşmektedir.

Mikro adalet pratikleri kimi zaman doğrudan, kimi zaman dolaylı biçimde işlemektedir. Örneğin bir anne çocuğunu daha nitelikli bir okulun kayıt bölgesine taşımak için adres değiştirmekte (Türkkaş Anasız, 2022); bir baba, akşamları evde çocuğuyla birlikte kitap okumakta veya bir büyükanne, torununu kültürel etkinliklere götürmektedir. Bu görünüşte sıradan eylemler, aslında mikro adaletin somut pratikleridir. Çünkü her biri, sistemin bıraktığı bir boşluğu doldurmaya çalışmakta, eksik oranı yeniden kurmaya çabalamaktadır.

Ancak bu sessiz inşa aynı zamanda bir paradoks taşıyabilmektedir. Ailelerin bireysel düzeyde ürettiği mikro adalet, bazen makro eşitsizliği yeniden üretebilmektedir. Bu durum ise Bourdieu'nun (1977) tanımladığı bir çeşit toplumsal yeniden üretimdir. Görece daha yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip aileler, bu mikro mimaride daha sağlam sütunlar oluşturabilirken; düşük sermayeye sahip ailelerin adalet arayışı çoğu zaman görünmez ve etkisiz kalabilmektedir (Bourdieu, 2017). Böylece, toplumsal yeniden üretim süreci eşitsizlik üzerinden meşrulaşmaktadır.

Mikro Direnç: Sessiz Eylemlilik ve Denge Arayışı

Gündelik yaşamın sosyoloji disiplinine dahil oluşunda iki Fransız düşünürün Henri Lefebvre ve Michel de Certeau katkıları bulunmaktadır (Derry ve Parrot, 2013). Lefebvre'ye (2002) göre tüm sistemler kendinden uzaklaşan, direnen etkili pratikler üretmektedir. Başka bir deyişle planlı bir hayat veya gündelik yaşam sürekli bir direniş göstermektedir. Tüm kontrol

veya planlı hareket etmeye rağmen gündelik hayatta bireyler toplumsal yapıdaki boşluklardan sızmaya çalışmaktadır. Certeau'nun gündelik hayat çalışmalarında ise bütün bir toplumun planlı gündelik hayata karşı nasıl direndiğini keşfetmek çok daha önemlidir (de Certeau, 1988). Dolayısıyla ailelerin gündelik hayatın baskın yapısına karşılık mikro adalet çabaları da bir tür direnç olarak okunabilir.

Ailelerin mikro adalet çabaları, açık bir politik direniş olarak görülmeyebilir; fakat sessiz bir eylemlilik barındırdığı düşünülebilir. Bu eylemlilik, sistemin baskın yapısına karşı “mikro direnç” biçiminde kendisini göstermektedir (de Certeau, 1988; 2008). Michel de Certeau'nun *gündelik hayatın pratikleri* üzerine geliştirdiği kavramsallaştırma, ailelerin görünürde pasif olan ama aslında yaratıcı ve dirençli stratejilerini anlamak açısından önemli bir kavramdır.

Ailelerin baskın gündelik hayat pratikleri karşısındaki konum alışları çeşitli şekillerde olabilir. Örneğin, bir ailenin çocuklarını devlet okulunda tutarken aynı zamanda sanat kursuna göndermesi; ya da mahalle düzeyinde küçük bir kitap paylaşım ağı kurması, sistemin eşitsizliğine karşı sessiz ama anlamlı bir cevap niteliğindedir. Bu tür mikro pratikler, adaletin devlet tarafından sağlanmadığı koşullarda birey ya da aileler tarafından yeniden örülmesine örnektir. Bu bağlamda sessiz inşa sürecinde aileler, adaletin yalnızca bir hak değil, bir *sorumluluk* olduğunun farkındadır. Vitruvius'un (1914) yapı ustalarının malzemeyi ahenk içinde birleştirmesi gerektiğini söylemesi gibi, aileler de kendi gündelik hayat pratikleri içinde parçaları bir araya getirmeye çalışmaktadır.

4. Makrodan Mikroya: Adaletin Yeniden Ölçeklenmesi

Ailelerin bu sessiz mimarisi, eğitim sisteminin geleceği açısından önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Mikro ölçekte üretilen bu adalet biçimleri, makro ölçekte bir dönüşüm yaratabilir mi? Vitruvius'un (1914) ideal yapısında, oran yalnızca yerel bir estetik ölçüt değil, bütünün düzenini belirleyen evrensel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Eğitimde de benzer bir ilişkiden söz edilebilir mi? Başka bir ifadeyle mikro adaleti sağlama gibi bireysel çabaların birikimi, eğitimin daha adaletli bir yapıya bürünmesinde toplumsal yapının dengesini etkileyebilir mi?

Günümüz eğitim sistemlerinde dijital teknoloji kullanımının artması, gelir dağılımındaki adaletsizliğin artması, iklim ve çevre sorunları, nüfus ve göç problemleri, ekonominin küreselleşmesi, enerji bölgelerindeki çatışmalar, eğitimin değişen doğası gibi nedenler eğitim sistemlerini dönüşüme zorlamaktadır (TEDMEM, 2025). Gerek bu sorunlardan kaynaklı gerekse ulusal konjonktürdeki sorunlardan kaynaklı olarak eğitimde adaletin kurumsal temelleri giderek zayıflamaktadır. Devlet, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yükümlülüğünü çoğu zaman yerine getirememekte; kaynak dağılımı,

okul altyapısı ve öğretmen kalitesi gibi temel unsurlar, sosyoekonomik farklılıkları daha da artırmaktadır. Bu durum, neoliberal politikaların eğitimi piyasa mantığıyla şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır (Giroux, 2007). Neoliberal politikalar, sınıf hiyerarşisini yeniden oluşturmak üzere eğitim politikaları üzerinde uygulanmaktadır (Apple, 2002). Piyasa mantığıyla düzenlenen eğitimde (Apple, 2004) standardize edilmiş testler, rekabetçi okullar ve performans ölçütleri, eğitimde makro düzeyde bir *oran kaybı* yaratmaktadır. Bu kayıp, toplumsal yapının dengesini bozarken, eşitsizlikler sistemin doğal bir sonucu olarak görünür hâle gelmektedir.

Bu makro eşitsizlikler karşısında aileler, çocuklarının eğitim hayatını yeniden dengelemeye çalışmaktadır. Sistemin yetersizliğine karşı küçük ama etkili müdahalelerle adaleti yeniden kurma çabası mikro adaletin bir biçimi olarak görülebilir. Ailelerin bu çabaları, Bourdieu'nun (1977) kültürel sermaye kavramıyla ilişkilidir. Çünkü bilgi, değerler, sosyal ağlar ve kültürel pratikler, çocukların eğitimsel fırsatlarını artıran “görünmez kaynaklar” olarak işlev görmektedir. Ancak bu mikro çabalar yalnızca bireysel temelde düşünülürse, sistemin yapısal eşitsizliği daha da artabilir. Nitekim halihazırda piyasa ortamında şekillenen eğitim sosyal bir araç olmaktan çok bireysel yatırım niteliği kazandığından, eğitim hizmetinden yararlanabilecek kaynağa sahip olmayanlar için bu durum engeller oluşturmaktadır (Giroux, 2007). Bourdieu'nun (2015) da belirttiği gibi daha yüksek sermaye sahip aileler çocukları için daha etkili stratejiler geliştirirken, düşük gelirli ve sınırlı kültürel sermaye sahibi aileler aynı fırsatları yaratmakta zorlanmaktadır. Böylece, mikro adalet çabaları aynı zamanda makro eşitsizliğin yeniden üretim mekanizması hâline gelebilir.

Öte yandan, ailelerin mikro düzeydeki çabaları kolektif bir bilince ve toplumsal dayanışmaya dönüştüğünde, makro düzeyde de anlamlı bir dönüşüm sağlama potansiyeli taşıyabilir. Vitruvius'un (1914) mimarisinde olduğu gibi, yapıdaki küçük uyumlar bütünü dengeleyebilir. Eğitim açısından ise de bireysel çabaların birbirine eklemlenmesi, toplumda daha adil sistemlerin oluşmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, ailelerin sessiz mimarisi yalnızca kendi çocuklarına hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda eğitimin demokratik ve adil bir biçimde yeniden inşasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, mikro ve makro ölçekler arasındaki ilişki, eğitimde adaletin yeniden düşünülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ailelerin görünmez çabaları, sistemin oransızlığını azaltan mikro pratikler olarak değerlendirilebilir; ancak bu pratikler yalnızca kolektif bir bilinç ve toplumsal dayanışma ile yapıyı güçlendirebilir. Eğitimin yeniden uyumlu ve dengeli bir mimariye kavuşması, devlet politikalarının adalet ekseninde yeniden düzenlenmesini ve mikro düzeydeki aile çabalarının görünür ve desteklenebilir hâle gelmesini gerektirir.

5. Sonuç: Yeni Bir Oran Arayışı

Vitruvius'un mimari ilkeleri, eğitim alanında günümüzde de anlamlı bir metafor sunmaktadır: Sağlamlık, işlevsellik ve güzellik yalnızca bireysel öğelerle değil, öğeler arasındaki oran ve uyum ile mümkündür. Günümüz eğitim sistemleri, makro düzeydeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların etkisiyle bu oranı kaybetmiştir (Giroux, 2007; Apple, 2004). Eğitimde adalet, devlet politikaları ve yapısal düzenlemelerle sağlanamadığında, boşlukları doldurmak ailelere kalmaktadır.

Aileler sessiz bir biçimde mikro adalet üretmek için çabaladığında çocuklarının eğitimsel fırsatlarını artırmak için kültürel sermaye ve sosyal ağlarından yararlanmaya, eksik olanı tamamlamaya ve sistemin dengesini yeniden kurmaya çalışmaktadır. Bu çabalar, sistemsel olarak görünmez olabilir ama anlamlı mikro pratikler olarak değerlendirilebilir. Ancak mikro adalet çabaları yalnızca bireysel düzeyde kaldığında, eşitsizlik yapısal olarak yeniden üretilmektedir. Bu nedenle, ailelerin çabaları, toplumsal dayanışma ve kamusal destekle birleşmediği sürece, eğitimde adaletin makro düzeyde sağlanması mümkün görünmemektedir. Eğitimde yeniden uyum ve oran sağlamak, yalnızca ailelerin sessiz çabalarına değil; devlet politikalarının, kaynak dağılımının ve eğitim stratejilerinin adalet ekseninde yeniden kurgulanmasına da bağlıdır.

Sonuç olarak, *oran kaybının* giderilmesi, eğitimde yeniden inşa gerektirmektedir. Vitruvius'un felsefesinde olduğu gibi, adalet ve uyum yalnızca parçaların birbirine oranlanmasıyla sağlanabilir. Eğitimde bu oranı yeniden kurmak, ailelerin mikro adalet çabalarını görünür kılmak, yapısal eşitsizlikleri azaltmak ve politikaları adalet ekseninde yeniden şekillendirmekle mümkün görünmektedir. Böylece hem bireysel hem toplumsal düzeyde sağlam, işlevsel ve estetik olarak uyumlu sürdürülebilir bir eğitim mimarisi oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Apple M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 23-46.
- Apple M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. (F Gök vd. Çev.) Ankara: Eğitim-Sen.
- Atmaca, T., & Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797.
- Atwood, E. (2020). *The history and influence of Da Vinci's Vitruvian Man*. Art & Object. <https://www.artandobject.com/news/history-and-influence-da-vincis-vitruvian-man> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayrım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (D. Fırat ve G. Berkurt, Çev.). Ankara: Heretik.
- Britannica. (2025a). Vitruvius. <https://www.britannica.com/biography/Vitruvius> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Britannica. (2025b). Vitruvian Man. <https://www.britannica.com/topic/Vitruvian-man> (erişim tarihi: 21.09.2025)
- Creed, J. C. (1986). Leonardo da Vinci, vitruvian man. *JAMA*, 256(12), 1541-1541.
- De Certeau, M. (1988). *The practice of everyday*. UCP.
- De Certeau, M. (2008). *Gündelik hayatın keşfi I* (L. A. Özcan, Çev.). Dost Kitabevi.
- Derry, J., & Parrot, M. (2013). Introduction: Questioning everyday life. In J. Derry & M. Parrot (Ed.), *The everyday: Experiences, concepts, and narratives* (1-19). Cambridge Scholars Publishing.
- Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. İçinde *Geographic thought* (72-89). Routledge.
- García Coll, C. T. & Chatman, C. (2005). Ethnic and racial diversity. H.B. Weiss, H. Kreider, M.E. Lopez, & C. Chatman (Eds.), İçinde *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.

- Giroux H A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. Çev. B Baysal, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Honneth, A. (1995). *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. State University of New York.
- Irizar, P. (2021, May 28). Da Vinci's Vitruvian Man and the measure of all things. *Antigone Journal*. <https://antigonejournal.com/2021/05/da-vinci-vitruvian-man/>
- Isaacson, W. (2017). The inspiration behind Leonardo da Vinci's Vitruvian Man. *Medium*. <https://medium.com/@walterisaacson/the-inspiration-behind-leonardo-da-vincis-vitruvian-man-974c525495ec> (erişim tarihi: 8.10.2025)
- Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C-C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, A. & Weininger, E. (2004). Cultural capital in educational research: A critical assessment. (David L. Swartz ve Vera L. Zolberg, Ed.). After Bourdieu: Influence, critique, elaboration içinde (s. 105-144). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life: Volume II foundations for a sociology of the everyday*. (J. Moore, Trans.). Verso.
- Leonardo da Vinci. (1490). *Vitruvian Man*. Google Arts & Culture. <https://artandsandculture.google.com/> (erişim tarihi: 8.10.2025)
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., & Huston, A. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73, 935-951.
- Patterson, R. (1997). What vitruvius said. *The Journal of Architecture*, 2(4), 355-373.
- Rowland, I. D., & Howe, T. N. (Eds.). (1999). *Vitruvius: Ten books on architecture*. Cambridge University Press.
- Sampaolo, V. (2023). Architecture, engineering and building science: The contemporary relevance of Vitruvius's *De Architectura*. *Sustainability*, 15(5) <https://doi.org/10.3390/su15054150>
- TEDMEM. (2025). *2024 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkkaş Anasız, B. (2022). *Toplumsal yeniden üretim bağlamında ailelerin çocukları için lise türü belirleme süreci*. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vitruvius. (1914). *Ten books on architecture* (I. D. Rowland & T. N. Howe, Eds.; M. H. Morgan, Trans.). Cambridge University Press. (Orijinal çalışma MÖ 30).
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing Fa-

mily Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Equity Matters. Research Review No. 5. *Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University*.

Weston, A. (2020). Revisiting Leonardo da Vinci's Vitruvian Man using contemporary measurements. *Military Medicine*, 185(7-8), 1169–1175. <https://doi.org/10.1093/milmed/usaa022>

World History Encyclopedia. (2015). Vitruvius. <https://www.worldhistory.org/Vitruvius/> (erişim tarihi: 21.09.2025)

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton university.



ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

“ ”

Sema ALTINTOPRAK²

Ahmet KAYA³

1 Bu kitap bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Enstitüsü'nde, Sema ALTINTOPRAK'ın Prof. Dr. Ahmet KAYA danışmanlığında yürüttüğü “ Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının İncelenmesi” başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

2 MEB'de Öğretmen, Okul Müdür Yardımcısı, Büyükyapalak Şehit Mahmut Çifci Ortaokulu Elbistan / Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8163-0295>

3 Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-9178>

1. GİRİŞ

1.1. Yalnızlık Kavramı ve Tanımları

İnsan yaşamında yalnızlık duygusunun sonucunda bireyin yaşamsal fonksiyonlarını tehdit eder boyuta gelmesi yalnızlığın önemli bir problem olarak görülmesine neden olmuştur (Uzun, 2013, 53). Young'a (1982) göre "yalnızlık, doyum sağlayıcı sosyal ilişkilerin yokluğu ya da algılanan yokluğu ve bu gerçek ya da algılanan yokluğa eşlik eden psikolojik zorlanma belirtileridir".

1.2. Yalnızlık ile İlişkili Kavramlar

Yalnızlık kelimesi yerine ile eş anlamlı olarak kullanılan kelimelerde de bulunmaktadır. "*Yabancılaşma*", "*Anomi*", "*İzolasyon*" ve "*Tek başlılık*" bunlardan bazılarıdır. Bu kelimeler yalnızlık kavramını tam olarak karşıladığını söylemek tam anlamıyla doğru değildir.

1.3. Yalnızlığın Boyutları

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda yalnızlık boyutlarında fikir birliğine tam olarak varılmamıştır. Yalnızlık tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu mu olduğu ile ilgili fikrini savunan araştırmacıların sayısı oldukça fazladır. Bunun sebebinin yalnızlık kavramının çok çeşitli tanımının olmasıdır (Karaduman, 2013, 3)

1.3.1. Derin Yalnızlık

Depresyon temelli yalnızlık boyutudur. Kişinin derinden hissettiği ve sarsıcı bir etkiye sahiptir (Sarıçam, 2011).

1.3.2. Sosyal Durum Yalnızlığı

Birey yaşamını devam ettirdiği çevrede yalnız olduğunu algılamaya başlamıştır. Sosyal aktivitelerden uzaklaşmaya, toplulukla yapılan etkinliklere katılmak bunaltıcı olmaya başlamıştır.

1.3.3. Duygusal Yalnızlık

Bireyin iç dünyasında meydana gelen umutlarına karşılık alamaması nedeniyle hissettiği yalnızlık biçimidir (Sarıçam, 2011).

1.3.4. Gizli Yalnızlık

Birey fiziki olarak hiçbir sıkıntısı yok gibi davranır. Derin üzüntü sonucu gün yüzüne çıkarak kendini gösterir (Yahyaoglu, 2007).

1.2. Örgütsel Yalnızlık

Örgütsel yalnızlık normal yalnızlıktan birtakım değişiklikler gösterir. Normal yaşantısında hareketli, mutlu ilişkiler kurabilen, insanlarla iletişimde sıkıntı yaşamayan birey iş yaşamında karşılaştığı problemler nedeniyle tam tersi şekilde davranıp yalnızlık hissine kapılabilir (Doğan vd., 2009). Örgüt

içinde yalnızlık, bireyin tek başına bulunması veya tek bırakılması, diğerleri tarafından dışlanması şeklinde tanımlanabilir (Yılmaz ve Aslan, 2013).

1.3. İş Yerinde Yalnızlık

Bireyin ana unsur olduğu iş yerlerinde iyi ya da kötü deneyimlerin olması muhtemeldir. İş yerleri, bireylerin değişik fikirlere sahip kişilerle bir arada bulunduğu ortamlardır. Farklı fikirlerin olduğu bir ortamda anlaşmazlıkların olması muhtemeldir. Yaşanan anlaşmazlıklardan dolayı birey iş yerinde dışlanabilir ya da kendi kabuğuna çekilebilir. Bu durum yalnızlığı ortaya çıkarır (Metin-Çapar, 2020, 19).

1.4. Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlığı

Öğretmenler çalıştığı okul ortamında mutlu, huzurlu bir şekilde çalışmak istemektedirler. Öğretmenler ile iş deneyimlerini paylaşmak, iyi ilişkiler kurmak etkili iletişim halinde bulunmayı tercih ederler. Bir öğretmenin okul ortamında kaliteli performans sağlanması için öğrenci, okul personeli, veli, okul idaresi ile sağlıklı ilişkisi içerisinde olması gerekir (Karakurt, 2012, 28). Yukarıda belirtilen ortamın sağlanamaması beklenen ilişkilerin sağlıklı şekilde kurulamamasından dolayı öğretmen okul ortamına kendini ait hissetmeyecek ve yalnızlık hissedecektir.

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları; düzey, cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte, okulun türü, öğretmen sayısı değişkeni, mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Ancak kitap bölümü aşağıdaki değişkenlerin analizleri sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının incelenmesidir.

Bu çalışmada öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen genel amaç etrafında alt amaçlar oluşturulmuş ve aşağıda değişken sırasına göre belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları ne düzeydedir?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları çalışılan okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları

çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının ne düzeyde olduğunu belirlenmesi ve bu algının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç çerçevesinde nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli araştırmanın modelini temsil etmektedir. Tarama araştırmaları; geniş kitlelerle çalışıldığında araştırmaya katılanların görüşlerinin özelliklerini anlamayı ve betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184).

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlık algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve çeşitli değişkenler kapsamında bu düzeyi incelemek amacı taşıyan bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat, Dulkadiroğlu ve Elbistan ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Evren büyüklüğünün tespit edilebilmesi amacıyla Onikişubat Milli Eğitim Müdürlüğü, Dulkadiroğlu Milli Eğitim Müdürlüğü ve Elbistan Milli Eğitim Müdürlüğü internet siteleri ziyaret edilerek kaç öğretmenin çalışmakta olduğu hesaplanmıştır. Buna göre evrenin 11.418 öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir. Evren büyüklüğü dikkate alınarak %95 güvenilirlik düzeyinde (%5 hata payı ile) evreni temsil edebilecek, evrene genelleme yapılabilecek örneklemin 372 öğretmenden oluşabileceği hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Uygun örnekleme yöntemi ile okullarda öğretmenlere online olarak gönderilen ölçek/anket formlarından 474 adet dönüş sağlanmıştır. 474 örneklem büyüklüğünün yapılan hesaplama doğrultusunda yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan 474 öğretmenin demografik bilgileri Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	200	42,2
	Erkek	274	57,8
	Toplam	474	100,0
Medeni Durum	Evli	346	73,0
	Bekâr	128	27,0
	Toplam	474	100,0
Yaş	30 yaş altı	150	31,6
	31-40 yaş	240	50,6
	41 yaş ve üzeri	83	17,5
	Boş	1	0,3
	Toplam	474	100,0
Mezuniyet	Önlisans	12	2,5
	Lisans	415	87,6
	Lisansüstü	47	9,9
Mezun Olunan Fakülte	Toplam	474	100,0
	Eğitim Fakültesi	384	81,0
	Diğer	88	18,6
	Boş	2	0,4
Okul türü	Toplam	474	100,0
	İlkokul	182	38,4
	Ortaokul	171	36,1
	Lise	104	21,9
	Boş	17	3,6
Okuldaki Öğretmen Sayısı	Toplam	474	100,0
	1-10	53	11,2
	11-20	136	28,7
	21-30	121	25,5
	31 ve üstü	159	33,5
	Boş	5	1,1
	Toplam	474	100,0
	0-5 yıl	125	26,4
	6-10 yıl	91	19,2
	11-19 yıl	174	36,7
Mesleki Kıdem	20 yıl üzeri	66	13,9
	Boş	18	3,8
	Toplam	474	100,0

Araştırmaya katılan 474 öğretmenin 200'ü (%42,2) kadın iken; 274'ü (%57,8) erkektir. Medeni durum değişkenine göre 474 öğretmen değerlendirildiğinde 346 (%73,0) öğretmenin evli; 128 (%27,0) öğretmenin ise

bekâr olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre 30 yaşın altında olan 150 (%31,6) öğretmen; 31-40 yaş arasında olan 240 (%50,6) öğretmen; 41 yaş ve üzerinde olan 83 (%17,5) öğretmen bulunmaktadır. 1 (%0,3) öğretmen ise bu soruyu boş bırakmıştır. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına bakıldığında 474 öğretmenin 12'sinin (%2,5) önlisans mezunu; 415'inin (%87,6) lisans mezunu ve 47'sinin (%9,9) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Mezun olunan fakülte değişkenine göre 384 (%81,0) öğretmen eğitim fakültesinden; 88 (%18,6) öğretmen diğer fakültelerden mezun olmuştur. 2 (%0,4) öğretmen bu soruyu yanıtlamamıştır. Okul türü değişkeni ele alındığında; 474 öğretmenin 182'si (%38,4) ilkokulda; 171'i (%36,1) ortaokulda; 104'ü (%21,9) lisede çalışmaktadır. 17 (%3,6) öğretmen bu soruyu boş bırakmıştır. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni için yapılan analiz sonucuna göre 474 öğretmenin 53'ü (%11,2) 1-10 arası; 136'sı (%28,7) 11-20 arası; 121'i (%25,5) 21-30 arası; 159'u (%33,5) 31 ve üstü sayıda öğretmen olan okullarda görev yapmaktadır. 5 (%1,1) öğretmen bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan 474 öğretmenin 125'i (%26,4) 0-5 yıl; 91'i (%19,2) 6-10 yıl; 174'ü (%36,7) 11-19 yıl; 66'sı (%13,9) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu soruyu 18 (%3,8) öğretmen yanıtlamamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlığa ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve belirlenen çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda analizler gerçekleştirmek amacıyla katılımcılara anket ve ölçek bölümlerinden oluşan iki adet form verilmiştir.

Formun anket kısmında demografik bilgiler edinmeyi amaçlayan “Cinsiyetiniz nedir?”, “Medeni durumunuz nedir?”, “Yaşınız nedir?”, “Mezuniyetiniz nedir?”, “Mezun olduğunuz fakülte türü nedir?”, “Çalıştığınız okul türü nedir?”, “Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı nedir?” ve “Mesleki kıdeminiz nedir?” soruları yer almaktadır. Sorulara verilen yanıtlar araştırmanın fark analizlerinde bağımsız değişken olarak değerlendirilmektedir.

Formun ölçek bölümünde Wright (2005) tarafından geliştirilmiş olan İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış hâli kullanılmıştır. Doğan ve diğerlerine (2009) elektronik posta gönderilerek ölçeğin kullanımına ilişkin izin alınmıştır. Ölçeğin boyutları ve maddeleri hakkında bilgileri içeren Tablo 2.2 aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (Doğan, vd., 2009) Hakkında Bilgiler*

Ölçek	Boyutlar	Madde Numarası	Madde Sayısı
İş Yaşamında	Duygusal Yoksunluk	1-9	9
Yalnızlık Ölçeği	Sosyal Arkadaşlık	10-16	7

Ölçekte 2 boyut ve 16 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Wright (2005) tarafından geliştirilmiş formu 7'li Likert tipindeyken Doğan ve diğerleri (2009) Türkçeye uyarlama çalışmasında ayırt etmenin daha kolay olması amacıyla ölçeği 5'li Likert tipinde uyarlamışlardır. Bu kapsamda ölçek,

- (1) Hiç Katılmıyorum;
- (2) Az Katılıyorum;
- (3) Orta Derecede Katılıyorum;
- (4) Çok Katılıyorum ve

(5) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 16 madde yer almasından dolayı ölçekten alınabilecek en düşük puan 16; en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlık algılarının yüksek düzeyde; alınan düşük puan ise iş yaşamlarındaki yalnızlık algılarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Duygusal yoksunluk boyutunda alınan yüksek/düşük puan; öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutunda yüksek/düşük düzeyde algıya sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal arkadaşlık boyutunda alınan yüksek/düşük puan; öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutunda yüksek/düşük düzeyde algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan olumlu ifadelerin olduğu maddelerde ters kodlama yapılmıştır. Gerekli yorumlamaların yapılabilmesi için ölçeğin 5'li Likert yapısından faydalanılarak ve $(5-1=4; 4/5=0,80)$ hesaplaması ile aralıklar arasında 0,80 puan olduğu belirlenmiştir. Buna göre;

- (1) 1,00-1,79 aralığı *Çok düşük*,
- (2) 1,80-2,59 aralığı *Düşük*,
- (3) 2,60-3,39 aralığı *Orta*,
- (4) 3,40-4,19 aralığı *Yüksek*,
- (5) 4,20-5,00 aralığı *Çok yüksek* olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları Doğan, vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçeğin faktör yapısı test edilmiştir. Ortaya çıkan faktör yüklerinin kontrolü için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yeterli düzeyde değerler olduğu hesaplanmıştır (Doğan, vd., 2009).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda Doğan ve diğerleri (2009) ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı hesaplama ve test-tekrar test yöntemlerini kullanmıştır. Buna göre ölçeğin toplamında güvenirlik düzeyinin 0,91 olduğunu belirtmiştir. Duygusal yoksunluk alt boyutunun güvenirlik değerinin 0,87; sosyal arkadaşlık alt boyutunun güvenirlik değerinin ise 0,83 olduğu hesaplanmıştır (Doğan, vd., 2009). Bu çalışmadaki verilere ait güvenirlik analizleri sonuçlarına göre ise ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Doğan, vd. (2009) çalışmasında ve bu çalışmada hesaplanan değerler Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Doğan, vd., (2009) tarafından hesaplanan alpha değerleri	Bu çalışmada hesaplanan alpha değerleri
İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği	Duygusal Yoksunluk	0,87	0,90
	Sosyal Arkadaşlık	0,83	0,88
	Ölçek Geneli	0,91	0,92

Ölçeğin güvenirlik düzeyini hesaplamak için farklı analiz yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasıdır (Can, 2017). Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,70'in üzerinde olması genel olarak ölçeğin güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasında hesaplanan değer ve bu çalışma kapsamında hesaplanan değer 0,70'ten fazla olduğu görülmektedir. Buna göre hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin yeterli güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri Analiz Yöntemi

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlık algılarının düzeylerini tespit etmek ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada analizler SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgiler kısmında işaretlemeleri sonucunda frekans alma, yüzdelik hesaplama; ölçeğe ilişkin 1-5 değerleri arasında işaretlemeleri sonucunda ise standart sapma hesaplama, mod, medyan ve aritmetik ortalama bulma gibi betimleyici istatistik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın genel amacı kapsamında alt amaçlarında yer alan “Anlamlı farklılık var mıdır?” sorularını yanıtlayabilmek için yapılması gereken analizler için sayıtların test edilmesi gerekmektedir. Parametrik veya parametrik

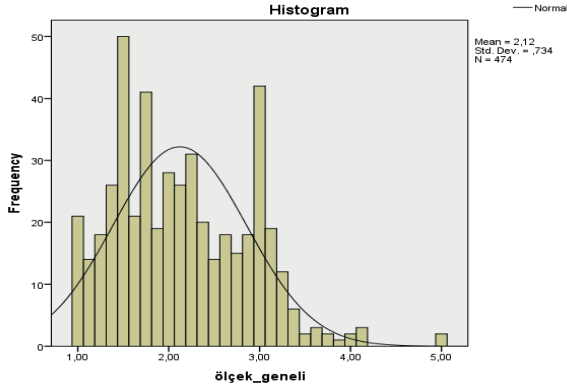
olmayan testlerinden hangisinin seçileceği aşaması bu sebeple önceden yapılmalıdır (Can, 2017). Bu sayıtlardan olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile bu değerlerin standart hataları hesaplanarak kontrol edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. *İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

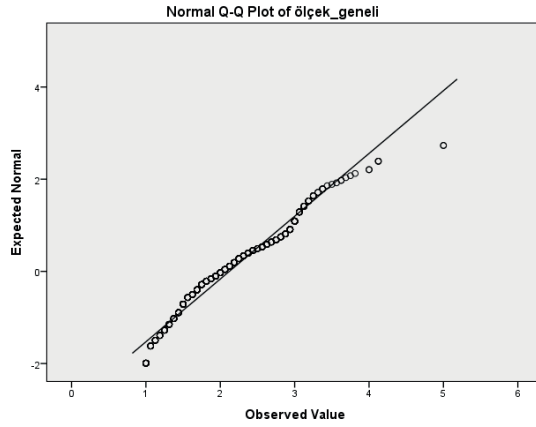
Boyutlar	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Duygusal Yoksunluk	0,76	0,11	0,25	0,22
Sosyal Arkadaşlık	0,55	0,11	0,03	0,22
Ölçek Geneli	0,56	0,11	0,02	0,22

Tablo 2.4'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ek olarak ölçek genelinde ortalama, medyan ve mod değerleri de hesaplanmıştır. Sırasıyla 2,12; 2,02; 1,50 değerlerindedir. Bu değerlerin birbirlerine eşit ya da yakın olması normallik eğrisinin simetrik olabileceğine dair işaret olarak kabul edilir (Can, 2017, s. 84). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi sonucunun $\pm 1,96$ arasında olması da yine normal dağılımın simetrik olabileceğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can, 2017, s. 85). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0'a ne kadar yakınsa verilerin o kadar normal dağılım sergilediği belirtilebilir. Çarpıklık değerinin negatif yönde olması sola çarpık bir dağılımın söz konusu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte katsayılar ve standart hataları oranlandığında çarpıklık değerinin 3 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda verilerin sola çarpık olduğu söylenebilir.

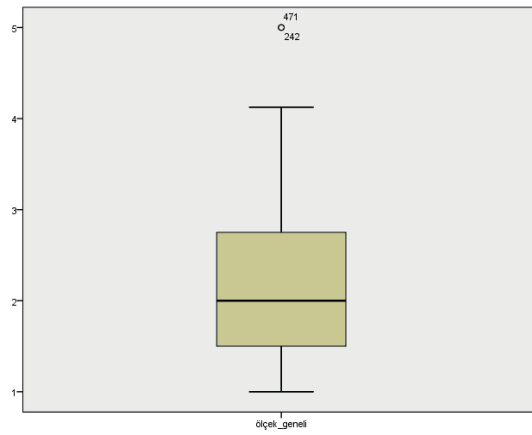
Basıklık ise normal dağılıma uygun olarak görülmektedir. Bir diğer normallik varsayımı olan normallik testleri incelenmiştir. Sonuçlara göre Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro Wilk p değerlerinin 0,00 olduğu ortaya çıkmıştır. Normallik testlerinin p değerinin normal dağılım söz konusu olduğunda 0,05 değerinden daha büyük bir değere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2017, s. 88). Buna göre söz konusu normallik varsayımının karşılanmadığını söylemek mümkündür. Parametrik testlerin sayıtlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi amacıyla birçok sınanma gerçekleştirilmelidir. Bu sebeple Histogram, Normal Q-Q Plot Grafiği ve Kutu Grafiği de incelenmiş, sonuçlar sırasıyla şekillerle gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Histogram Grafiği



Şekil 2.2. Q-Q Plot Grafiği



Şekil 2.3. Kutu Grafiği

Şekil 4.9, Şekil 4.10 ve Şekil 4.11’de yer alan grafikler incelendiğinde histogram grafiğinde sayısal ifadelerle de desteklenmiş olan sola çarpık bir normallik eğrisi bulunmaktadır. Kutu grafiğinde uç değerlerin yer alırken; Q-Q Plot Grafiğinde hafif sapmalar mevcuttur. Parametrik testlerin sayıltılarından olan normal dağılımın karşılanmamasından dolayı çalışmada analizlerin parametrik olmayan testlerle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca gruptaki sayıların 30’un altında olması durumunda parametrik testlerin kullanılması önerilmemektedir (Can, 2017). Bu sebeple fark analizlerinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden olan Mann-Withney U testi ile Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmıştır. Mann-Whitney U testi iki gruplu kategorik değişkenlerde; Kruskal-Wallis H testi ise ikiden fazla grup olan kategorik değişkenlerde analiz sürecinde kullanılmıştır. Farklılığın anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları ne düzeydedir?

Tablo 3.1. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Algı Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sh	%95 Güven Aralığı		Düzy
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Duygusal Yoksunluk	474	2,11	0,82	0,03	2,03	2,18	Düşük
Sosyal Arkadaşlık	474	2,13	0,80	0,03	2,06	2,20	Düşük
Ölçek Geneli	474	2,12	0,73	0,03	2,05	2,18	Düşük

Tablo 3.1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği’nin genelinde %95 güven aralığında 2,05-2,18 alt ve üst sınırlarında 0,03 standart hata oranıyla ($\bar{X}=2,12$; $Ss=0,73$) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler, öncesinde oluşturulmuş olan 0,80 puanlık aralıklara göre “düşük düzey” aralığında yer almaktadır. Buna göre; öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının “düşük” düzey olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarında yapılan incelemelere göre duygusal yoksunluk boyutunda %95 güven aralığında 2,03-2,18 alt ve üst sınırlarında 0,03 standart hata oranıyla ($\bar{X}=2,11$; $Ss=0,82$) değerleri hesaplanmıştır ve bu değer “düşük düzey” olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler iş yaşamında yalnızlık algılarının duygusal yoksunluk konusunda düşük düzeyde algıya sahiptir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda %95 güven aralığında 2,06-2,20 alt ve üst sınırlarında 0,03 standart hata oranıyla ($\bar{X}=2,13$; $Ss=0,80$) değerleri hesaplanmıştır ve bu değer “düşük düzey” olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler iş yaşamında yalnızlık algılarının duygusal yoksunluk konusunda düşük düzeyde algıya

sahiptir. Ancak bu ölçek boyutunun “sosyal arkadaşlık” ismi olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Sosyal arkadaşlığın olmaması şeklinde düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin düşük düzeyde algıya sahip olmaları sosyal arkadaşlığın var olduğuna dair inancın yüksek olması olarak anlaşılmalıdır.

Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yapılan hesaplamaların yanı sıra öğretmenlerin ölçeğin her bir maddesine hangi düzeyde işaretleme yaptıklarını görebilmek amacıyla ölçek maddelerine ait betimleyici istatistiksel bilgiler Tablo 5.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Maddelerine Ait Betimleyici İstatistiksel Bilgiler

Ölçek Maddeleri	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
1. İş ortamında baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hissedirim.	474	2,34	1,17	Düşük
2. Çoğunlukla iş arkadaşlarımdan bana mesafeli durduklarını hissediyorum.	474	2,01	1,04	Düşük
3. Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hissediyorum.	474	2,11	1,07	Düşük
4. Kendimi iş arkadaşlarımdan duygusal olarak uzak hissediyorum.	474	2,12	1,10	Düşük
5. İş yerimdeki ilişkilerimden memnunum. *	474	2,41	1,08	Düşük
6. Çalıştığım iş yerinde dostluk anlayışı hakimdir. *	474	2,51	1,11	Düşük
7. İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum.	474	1,78	1,08	Ç o k Düşük
8. İş yerinde çoğu zaman diğer çalışanlarla birlikte aramda bir kopukluk hissedirim.	474	1,86	1,07	Düşük
9. İş yerindeyken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hissedirim.	474	1,86	1,09	Düşük
Sosyal Arkadaşlık				
10. İş yerinde sosyal ilişkilerim vardır. *	474	2,22	0,97	Düşük
11. İş yerimdeki sosyal etkinliklere (piknik, parti, yemek vs.) katılırım. *	474	2,20	1,06	Düşük
12. İş yerinde gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var. *	474	2,22	1,05	Düşük
13. İş yerinde istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.	474	1,95	1,17	Düşük
14. İş yerinde mola zamanlarında beraber vakit geçirebileceğim biri vardır. *	474	2,09	1,02	Düşük
15. Kendimi iş yerindeki arkadaş grubunun bir parçası olarak hissedirim. *	474	2,14	0,99	Düşük
16. İş yerinde beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır. *	474	2,11	1,05	Düşük
Ölçek Geneli	474	2,12	0,73	Düşük

* Ters kodlanmış maddeler.

Tablo 3.2’de ölçek maddelerine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin algı düzeylerine ait betimleyici istatistiksel bilgiler yer almaktadır. Tüm ölçek maddeleri için ortalama değer ve standart sapma puanları hesaplanıp tabloda gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin maddelere ilişkin algılarının genel olarak düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yalnızca “İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum.” ifadesinin yer aldığı 7. madde çok düşük düzeydedir ($\bar{X}=1,78$; $Ss=1,08$). Buna göre; öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla birlikteyken çok düşük düzeyde dışlanmış hissettiği yorumu yapılabilir. Ölçekte olumlu olan yıldızlı ifadeler ters kodlanmıştır. Bu sebeple yüksek olan değerler (örneğin 5 = 1) şeklinde değerlendirildiği için yorum yapılmamıştır.

Ölçek maddelerine ait betimleyici istatistiksel bilgilerin yanı sıra araştırmacıların forma 1-5 arasındaki değerlere göre yaptıkları işaretleme dağılımlarını gösteren pasta grafikleri aşağıda şekillerle gösterilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 3.3. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal	Kadın	200	2,05	0,80	227,69	45537,50	25437,50	0,18
Yoksunluk	Erkek	274	2,15	0,84	244,66	67037,50		
Sosyal	Kadın	200	2,12	0,79	236,49	47297,00	27197,00	0,89
Arkadaşlık	Erkek	274	2,13	0,81	238,24	65278,00		
Ölçek	Kadın	200	2,08	0,73	230,22	46044,00	25944,00	0,32
Geneli	Erkek	274	2,14	0,74	242,81	66531,00		

Tablo 3.3’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşamlarında yalnızlığa ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir ($U=25944,00$; $p>0,05$). Başka bir ifade ile; öğretmenlerin cinsiyetlerinin kadın ya da erkek olması durumuna göre iş yaşamında yalnızlık algıları değişmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarında analizler gerçekleştirilmiştir. Buna göre duygusal yoksunluk alt boyutunda ($U=25437,50$; $p>0,05$) değerleri ile gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da erkeklerin ortalaması (2,15) kadınların ortalamasına (2,05) göre daha fazladır. Erkekler kadınlara göre daha fazla yalnızlık algısına sahiptir denebilir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda ($U=27197,00$; $p>0,05$) değerleri ile gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortalama değerlere bakıldığında kadınların ortalaması (2,12) erkeklerin ortalamasına göre (2,08) daha düşük olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca sosyal arkadaşlık boyutunda ters kodlanan maddeler olması sebebiyle algıların düşük düzeyde olması sosyal arkadaşlığın olumlu olarak algılandığının göstergesidir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 3.4. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Algılarının Mezuniyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal	Önlisans	12	2,09	1,10	216,38	2	0,67	0,71
Yoksunluk	Lisans	415	2,10	0,80	236,72			
	Lisansüstü	47	2,23	0,98	249,79	2	0,34	0,84
Sosyal	Önlisans	12	2,01	0,86	221,54			
Arkadaşlık	Lisans	415	2,12	0,79	237,00			
	Lisansüstü	47	2,20	0,88	245,96	2	0,61	0,73
Ölçek	Önlisans	12	2,05	0,94	214,96			
Geneli	Lisans	415	2,11	0,71	236,95			
	Lisansüstü	47	2,22	0,84	248,11			

Tablo 3.4'te yer alan bilgiler öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarıdır. Sonuçlar incelendiğinde İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin genelinde [$\chi^2_{(2)}=0,61$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifade ile; öğretmenlerin mezuniyetleri ile iş yaşamlarında yalnızlığa yönelik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun lisansüstü mezunu olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Daha sonra ise bu sırayı lisans ve önlisans grubu takip etmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarında yapılmış olan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(2)}=0,67$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde olduğu gibi lisansüstü grubu ortalamasının daha yüksek olduğu, lisans mezunlarının ortalamasının da önlisans mezunlarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark teşkil etmemektedir.

Sosyal arkadaşlık boyutundaki analiz sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında [$\chi^2_{(2)}=0,34$; $p > 0,05$] değerlerine göre istatistiksel

açıdan anlamlı farklılık yoktur. Sosyal arkadaşlık boyutunda ters kodlanmış maddeler olmasından dolayı sosyal arkadaşlığın olumsuz yönü düşük düzey olarak değerlendirilmelidir. Buna göre grup ortalamalarına bakıldığında sosyal arkadaşlık konusunda daha olumsuz algıya sahip olan grup sırasıyla lisansüstü, lisans ve önlisans şeklindedir. Başka bir ifade ile; ölçek genelinde ve alt boyutlarda yapılan incelemeler sonunda, mezuniyet düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algısı da artmaktadır denebilir. Ancak bu durum $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark teşkil etmemektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları çalışılan okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.5. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal	İlkokul	182	2,12	0,78	233,49	2	0,93	0,62
Yoksunluk	Ortaokul	171	2,13	0,86	230,77			
	Lise	104	2,07	0,88	218,23			
Sosyal	İlkokul	182	2,08	0,78	220,82	2	1,52	0,46
Arkadaşlık	Ortaokul	171	2,21	0,84	238,11			
	Lise	104	2,14	0,82	228,34			
Ölçek	İlkokul	182	2,10	0,68	226,80	2	0,73	0,69
Geneli	Ortaokul	171	2,17	0,76	235,46			
	Lise	104	2,10	0,80	222,23			

Tablo 3.5'te yer alan bilgiler öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarıdır. Sonuçlar incelendiğinde İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği'nin genelinde [$\chi^2_{(2)}=0,73$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifade ile; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş yaşamında yalnızlık algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasına göre daha yüksektir denebilir.

Ölçeğin alt boyutlarında yapılmış olan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(2)}=0,93$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de en yüksek ortalama değere sahip olan ortaokul grubu; ardından ilkokul ve en düşük ortalama değere sahip olan lise olarak görülmektedir.

Sosyal arkadaşlık boyutundaki analiz sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında [$\chi^2_{(2)}=1,52$; $p > 0,05$] değerlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de en yüksek ortalama değere sahip olan ortaokul grubu; ardından lise ve en düşük ortalama değere sahip olan ilkokul olarak görülmektedir. Bu durum; ortaokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre sosyal arkadaşlık boyutunda daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu belirtilebilir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 3.6. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal	1-10	53	1,98	0,64	221,97	3	2,61	0,45
Yoksunluk	11-20	136	2,10	0,88	230,96			
	21-30	121	2,19	0,83	251,51			
	31 ve üzeri	159	2,08	0,83	230,23			
Sosyal	1-10	53	2,10	0,86	226,85	3	4,92	0,17
Arkadaşlık	11-20	136	2,17	0,79	242,44			
	21-30	121	2,20	0,76	252,02			
	31 ve üzeri	159	2,04	0,83	218,41			
Ölçek	1-10	53	2,03	0,62	225,11	3	2,86	0,41
Geneli	11-20	136	2,13	0,76	236,21			
	21-30	121	2,20	0,72	251,10			
	31 ve üzeri	159	2,06	0,74	225,01			

Tablo 3.6’da yer alan bilgiler öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin öğretmen sayısı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği’nin genelinde [$\chi^2_{(3)}=2,86$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında en yüksekten en düşüğe doğru sıralanırsa; 21-30 arası, 11-20 arası, 1-10 arası ve 31 üzeri şeklindedir. Başka bir ifade ile; istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda öğretmenlerin yalnızlık algıları daha yüksektir denebilir.

Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(3)}=2,61$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de yalnızlık

algısının duygusal yoksunluk konusunda en düşük ortalamaya sahip olan grubun 1-10 arasında öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değer ise 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda çalışan öğretmenlerindir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(3)}=4,92$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında duygusal yoksunluk boyutunda olduğu gibi istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de yalnızlık algısının sosyal arkadaşlığın olumsuzluğu konusunda en düşük ortalamaya sahip olan grubun 1-10 arasında öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değer ise 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda çalışan öğretmenlerindir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

Tablo 3.7. Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Yoksunluk	0-5 yıl	125	2,16	0,81	239,33	3	1,30	0,72
	6-10 yıl	91	2,11	0,85	227,08			
	11-19 yıl	174	2,08	0,80	224,95			
	20 yıl ve üzeri	66	2,07	0,85	219,30			
Sosyal Arkadaşlık	0-5 yıl	125	2,24	0,79	249,46	3	5,70	0,12
	6-10 yıl	91	2,06	0,86	214,19			
	11-19 yıl	174	2,12	0,79	228,30			
	20 yıl ve üzeri	66	2,00	0,75	209,05			
Ölçek Geneli	0-5 yıl	125	2,20	0,73	245,40	3	3,53	0,31
	6-10 yıl	91	2,09	0,77	218,48			
	11-19 yıl	174	2,10	0,69	227,58			
	20 yıl ve üzeri	66	2,04	0,72	212,73			

Tablo 3.7’de yer alan bilgiler öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği’nin genelinde [$\chi^2_{(3)}=3,53$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında en yüksekten en düşüğe doğru sıralanırsa; 0-5 yıl; 11-19 yıl; 6-10 yıl; 20 yıl ve üzeri şeklinde olmaktadır. 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek yalnızlık algısına sahip olduğu belirtilebilir.

Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(3)}=1,30$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı

düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de mesleki kıdemin artmasıyla ortalamaların azalması söz konusudur. Buna göre; ölçek genelinde olduğu gibi duygusal yoksunluk konusunda 0-5 yıl kıdeme sahip olanların algısı daha yüksektir denebilir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda gruplar arasında [$\chi^2_{(3)}=5,70$; $p > 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de grup ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanırsa; 0-5 yıl; 11-19 yıl; 6-10 yıl; 20 yıl ve üzeri şeklinde olmaktadır. Buna göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla sosyal arkadaşlık konusunda olumsuz algıya sahiptir denebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algısının hangi seviyede olduğu, bu seviyenin; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte, çalışılan okul türü, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı tartışılmış olup elde edilen sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik öneriler ifade edilmiştir.

4.1. Tartışma, Sonuç

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Tartışılması ve Yorumu

Yapılan araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna neden olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızlık algılarının cinsiyetten çok bireysel bir görüş olduğu düşüncesi ifade edilebilir. Erkek öğretmen de yalnızlık hissini yaşayabilirken kadın öğretmenlerde aynı şekilde yalnızlık duyabilmektedir. Cinsiyet yönünden bir ayrıma varılamamaktadır. Gill (2007), Basikin (2007)'in yapmış olduğu çalışma sonucu da farklılık olmadığını doğrular niteliktedir.

Çifçi ve Dikmenli (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadınların çalışma yaşamında birbirine yakın oranlarda bulunmaları ve kadının eskiye göre çalışma hayatında söz sahibi olması çalışmanın getirdiği iş yükünü eşit şekilde paylaşmasından kaynaklı olarak cinsiyetin iş yaşamında yalnızlığa etkisinin olmadığı görüşüne ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeninin “içsel doyum”, “dışsal doyum” ve “duygusal yoksunluk” puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı araştırmacıların yapmış olduğu diğer çalışmalarda da tutarlılık göstermiştir. Yılmaz ve Aslan (2013) ve Karaduman (2013)'in yapmış olduğu çalışmalar örnek olarak verilebilir.

Ancak Kaplan (2011) ve Karakurt (2012)'in yapmış olduğu çalışmalarda kadınların çalışma ortamında erkeklere göre daha fazla yalnızlık duydukları sonucu ile ters düşmektedir. Çalışma sonuçlarında bulunan farklılıkların çalışmaya katılan bireylerin yaşam şartlarına göre de değişiklik gösterdiği de düşünülmektedir.

Wright (2012)'in iş yaşamında cinsiyet değişkenine yönelik yapmış olduğu çalışmada üç farklı anket uygulamış bu anketler sonucunda yalnızlık ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yine aynı sonuca çalışmalarında ulaşan Selçukoğlu (2001), da cinsiyetin yalnızlık açısından belirleyici bir kriter olmadığına ulaşmıştır.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmaya göre alan öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin genelinde değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir değişle öğretmenlerin mezuniyetleri ile iş yaşamlarında yalnızlığa yönelik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

Sosyal arkadaşlık boyutundaki analiz sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasında değerlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının Çalışılan Okulun Türüne Göre Tartışılması ve Yorumu

Öğretmenlerin iş yaşamlarında yalnızlık algısı mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Grupların ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde eğitim fakültesinden mezun olanların ortalamasının diğer fakültelerden mezun olanlarına ortalamasına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alt boyutlarda yapılan incelemeler doğrultusunda duygusal yoksunluk alt boyutunda eğitim fakültesi ve diğer fakülteler gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında ölçek genelinde olduğu gibi eğitim fakültesinden mezun olanların ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak bu durumun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak grupların ortalama değerleri arasında anlamlı olmasa da farklılık vardır. Buna göre eğitim fakültesi mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sosyal arkadaşlık konusunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha olumsuz bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda da mezun olunan fakülte seviyesine bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmediği görülmüştür. (Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2012; Sezen, 2014' ün yapmış olduğu çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır.

4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının Öğretmen Sayısı Açısından Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırma sonucuna göre öğretmen sayısı değişkeni ile yalnızlık değerleri ile anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında en yüksekten en düşüğe doğru sıralanırsa; 21-30 arası, 11-20 arası, 1-10 arası ve 31 üzeri şeklindedir. Başka bir ifade ile; istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda öğretmenlerin yalnızlık algıları daha yüksektir denebilir.

Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de yalnızlık algısının duygusal yoksunluk konusunda en düşük ortalamaya sahip olan grubun 1-10 arasında öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değer ise 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda çalışan öğretmenlerindir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda gruplar anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında duygusal yoksunluk boyutunda olduğu gibi istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de yalnızlık algısının sosyal arkadaşlığın olumsuzluğu konusunda en düşük ortalamaya sahip olan grubun 1-10 arasında öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değer ise 21-30 arasında öğretmen sayısı olan okullarda çalışan öğretmenlerindir.

Yılmaz (2012)'in yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Çorapçıoğlu (1998)'nin çalışma sonucu ile farklı çıkmış olup öğretmen sayısı arttıkça yalnızlık hissetme durumunun olmadığını belirlemiştir.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlığa yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre bakıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında en yüksekten en düşüğe doğru sıralanırsa; 0-5 yıl; 11-19 yıl; 6-10 yıl; 20 yıl ve üzeri şeklinde olmaktadır. 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek yalnızlık algısına sahip olduğu belirtilebilir.

Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre göre duygusal yoksunluk boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de mesleki kıdemin artmasıyla ortalamaların azalması söz konusudur.

Sosyal arkadaşlık boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de grup ortalamaları en yüksekte en düşüğe doğru sıralanırsa; 0-5 yıl; 11-19 yıl; 6-10 yıl; 20 yıl ve üzeri şeklinde olmaktadır. Buna göre 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla sosyal arkadaşlık konusunda olumsuz algıya sahiptir denebilir. Tokgöz (2021)'in yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark yoktur.

Çapar (2020)'nin yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mesleki kıdemin 0-5 yıl arasında olanların daha fazla yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul ortamında çalışırken yalnızlık algılarının az seviyede olduğu yani öğretmenlerin çalışma ortamında yalnızlık duygusuna kapılmadıkları görülmüş olup çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde de anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak okul ortamında sosyal becerileri yüksek yalnızlık sorunu ile karşı karşıya kalmadıkları görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Çalışma sonucuna göre okul ortamında öğretmenlerin yalnızlık seviyelerini incelemek açısından farklı türde değişkenler üzerinden ele alınıp incelenebilir.

2. Öğretmenlerin yalnızlıklarını okul kültürünün etkileyip etkilemediği araştırılabilir.

3. Lider bir okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık yaşayıp yaşamadıkları araştırılabilir.

4. Bu araştırma için karma araştırma model uygulanarak daha ayrıntılı sonuçlara varılabilir.

5. Kamu okulları ve özel okulda çalışan öğretmenlerin yalnızlık yaşama düzeyleri karşılaştırılabilir.

6. Yapılan araştırma Kahramanmaraş ilçelerine yöneliktir. Farklı şehirlerde de benzer araştırmalar yapıp şehir karşılaştırmasına gidilebilir.

7. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin okul ortamında yalnızlık duygusu içinde olmadıkları görülmüştür. Tam tersi sonuçla karşılaşmamak adına okul kültürünü koruyacak faaliyetler ve aktiviteler yapılması teşvik edilebilir.

8. Öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini öğretmenlerin çalıştığı okulda öğrenci profili ve veli profili açısından da araştırılabilir.

9. Öğretmenlerin yalnızlık algılarını örgütsel vatandaşlık açısından ilişkilendirecek çalışmalar yapılabilir.

10. Merkezde çalışan ve köy okullarında çalışan öğretmenler açısından yalnızlık algıları incelenebilir.

11. Farklı meslek gruplarında yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Basikin, B. (2007, November). *Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school English teachers in Indonesia*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Fremantle, Australia.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çifçi, T., & Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- Çorapçıoğlu, A. Ö. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 6(1), 21-31.
- Doğan, T., Çetin, B., & Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamındaki yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Gill, D. (2007). *Employee selection and work engagement: Do recruitment and selection practices influence work engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University, Manhattan, KS.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Metin-Çapar, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin iş yerinde yaşadıkları yalnızlık durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Mercan, N., Oyur, E., Alatur, B., Gül, S., & Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tokgöz, B. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace* (Unpublished doctoral dissertation). University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Wright, S. L. (2012). Is it lonely at the top? An empirical study of managers' and non-managers' loneliness in organizations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146(1-2), 47-60.
- Yahyaoglu, R. (2007). *Yalnızlık psikolojisi: Kurt kapanından huzur limanına*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2016). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, M. G. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 379-405). New York, NY: Wiley-Interscience.



EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE POZİTİF YÖNETİM

“*Mahire ASLAN¹*”

¹ Dr. Öğr. Üyesi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, mahire.aslan@inonu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8032-7331>

GİRİŞ

Toplumların gelişim süreçleri ile bilimsel bilgi ve onun ürünleri olan ekonomik ve teknolojik yenilikler arasında bir koşutluk olduğu bilinmektedir. Benzer biçimde örgütsel gelişim süreçleriyle genelde insana, özelde ise işgörene ilişkin bakış açıları arasında da koşutluk vardır. Klasik yaklaşımlarda örgütün amacı, verimi ve etkililiği ön planda tutulurken; çağdaş yaklaşımlarda işgörenin duyguları, algıları, ilgileri, beklentileri ve gereksinimleri öncelenmektedir. Bu dönüşümün hem nedeni ve hem de sonucu olarak birçok sosyal bilim gibi psikoloji ve yönetim bilimleri de etkilenmişlerdir. Klasik psikolojiden pozitif psikolojiye, klasik ve neo-klasik yönetimden pozitif yönetime, pozitif örgüt psikolojisine ve pozitif örgütsel davranışa geçilmesi temelde anılan dönüşümlerin bir izdüşümüdür.

Toplumsal yaşamda pozitif düşünce biçiminin ve öğelerinin öne çıkması 20. yüzyılın ortalarında başlamış olmakla birlikte (Lurton, 1950; Peale, 1952), 21. yüzyılın başında Seligman (2000) tarafından geliştirilen “pozitif psikoloji” akımı, psikoloji dışındaki bilim ve disiplinleri büyük ölçüde etkilemiştir. İnsanın mevcut tinsel ve eylemsel potansiyelini harekete geçirerek geliştirebileceği pozitif düşüncelerin, daha mutlu ve başarılı bir yaşam sürmesinde etkili olabileceği inancı, örgüt ve yönetim alanında da karşılık bulmuştur. Bu bağlamda pozitif örgütsel davranışlar ile bunların yönetimine odaklanan pozitif liderlik ve pozitif yönetim yaklaşımlarına gösterilen ilgi giderek artmış; endüstriyel örgütler kadar eğitim örgütleri de bu içerikteki araştırmalara konu olmuştur.

POZİTİF PSİKOLOJİ

Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA, 2025) “davranış ve zihinsel süreçlerin bilimsel çalışması” ifadesiyle tanımladığı psikolojiyi Morgan ve arkadaşları (1986) “organizmanın çevresiyle etkileşimi sırasında ortaya çıkan davranışları ve bu davranışların altında yatan süreçleri inceleyen bilim dalı” olarak betimlemektedirler. Psikolojinin temel amacı, davranışları ve zihinsel süreçleri bilimsel yöntemlerle anlamak, açıklamak, öngörmek ve gerektiğinde değiştirmektir (Atkinson vd., 1987). Psikoloji bilimi uzun yıllar boyunca ağırlıklı olarak psikopatoloji, ruhsal bozukluklar ve bireylerin yaşadığı olumsuz durumlar üzerine odaklanmıştır. Bu yaklaşım, psikolojik sorunların tanımlanması ve tedavisi açısından önemli katkılar sağlamış olsa da, bireyin güçlü yönlerini ve potansiyelini ikinci planda bırakmıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla ortaya çıkan pozitif psikoloji, bireylerin nasıl daha iyi yaşayabileceklerini, potansiyellerini nasıl gerçekleştirebileceklerini ve psikolojik olarak nasıl gelişebileceklerini araştırmaktadır.

Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerini, erdemlerini ve yaşam deneyimlerini inceleyerek potansiyellerini gerçekleştirmelerini amaçlayan bir psikoloji dalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojide

insanların ve topluların mevcut durumlarını iyileştirmek için (Peterson ve Seligman, 2004), öznel iyi oluşu, mutluluğu ve yaşam doyumunu nasıl artıracabilecekleri (Diener, 1984; Linley ve Joseph, 2004) gibi konulara yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Pozitif psikolojiyi derinlikli olarak anlayabilmek için geleneksel psikoloji ile olan farklarını bilmek önemli görüldüğünden aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 1. Çeşitli Ölçütler Açısından Pozitif ve Klasik Psikoloji Arasındaki Farklar

KLASİK (GELENEKSEL) PSİKOLOJİ	KARŞILAŞTIRMA ÖLÇÜTÜ	POZİTİF PSİKOLOJİ
Psiko-patolojik bozukluklar, sorunlar	Temel Odak	Psikolojik iyi oluş, güçlü yönler, erdemler
“Bireyde ne yanlış?”	Ana Soru	“Bireyde ne doğru ve nasıl geliştirilebilir?”
Sorun çözme, eksiklik giderme merkezli	İnsan Doğasına Bakış	Potansiyel, gelişim ve güçlenme merkezli
Olumsuz duygu (depresyon, kaygı) ağırlıklı	Duygulara Yaklaşım	Olumlu duygu (umut, mutluluk) ağırlıklı
Psiko-patolojik sorunların yokluğu	Psikolojik Sağlık Tanımı	İyi oluşun, anlamın ve doyumun varlığı
Sorunları azaltmak, ortadan kaldırmak	Amaç	İyi oluşu ve yaşam kalitesini yükseltmek
Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar	Kuramsal Temel	PERMA modeli, akış kuramı, karakter güçleri
Tedavi ve iyileştirme odaklı	Terapi / Müdahale Şekli	Gelişim ve güçlendirme odaklı
İkincil düzeyde ele alınır	Bireysel Güçlere Bakış	Merkezi öneme sahiptir
Sorundan kaçınma ve semptom azaltma	Motivasyon Anlayışı	Anlam bulma, hedeflere yönelme
Depresyon, anksiyete, travma	Araştırma Konuları	Mutluluk, yaşam doyumuna, dayanıklılık
Klinik tanı ölçekleri	Ölçüm Araçları	İyi oluş, yaşam doyumuna ve mutluluk ölçekleri
Geçmiş yaşantılar ve sorun kökenleri	Zaman Yönelimi	Şimdi ve gelecek zaman
Bireysel patolojiye odaklanır	Birey-Toplum İlişkisi	Pozitif kurumlar ve sosyal bağları vurgular
Sorunlu davranışların düzeltilmesi	Eğitimde Kullanımı	Güçlü yönlerin ve potansiyelin geliştirilmesi
İnsan, güçlü yönlerini ihmal edebilir	Eleştirel Nokta	Aşırı iyimserlik riski taşıyabilir
Onarıcı (remedial)	Genel Yaklaşım	Geliştirici (enhancing)
Uzman-merkezli	Psikolojik Danışma Rolü	Danışan-merkezli ve iş birliğine dayalı
Normal işlevselliğe dönme	İstendik Sonuç	Optimal işlevselliğe ulaşma

Pozitif psikolojinin öncüsü Martin Seligman'ın Amerikan Psikoloji Derneğinde ekip arkadaşlarıyla yaptığı çalışmalar kısa sürede dikkati çekmiş ve bilimsel çevrelerden büyük ilgi ve destek görmüştür. Pozitif psikolojinin elde ettiği büyük başarı, farklı disiplinler arasında etkileşim sağlayarak eğitim psikolojisi (pozitif eğitim), klinik psikoloji (tamamlayıcı yaklaşım), örgütsel psikoloji, spor psikolojisi ve sağlık psikolojisi alanlarında uygulanmaya başlamıştır (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Pozitif psikoloji, insanın yalnızca sorunlu yönlerini değil; olumlu duygularını, karakter güçlerini ve anlam arayışını da incelemektedir. Bu yaklaşım, bireyin psikolojik “iyi olma” hâlini geliştirmeye yönelik üç düzey üzerinde temellenmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002):

Ø Öznel Düzey: Bu düzeyde amaç bireyin olumlu duygularını artırması, güçlü yönlerini tanıması ve kullanmasıdır. Öznel iyi oluş, yaşam doyumunu, mutluluk, neşe, umut, şükran vb pozitif duygular.

Ø Bireysel Düzey: Bu düzeyin amacı, bireyin içerisinde yer aldığı sosyal ortamlardaki iyi oluşunu sağlamaktır. Azim, bilgelik, cesaret, dayanıklılık, iyimserlik, maneviyat, sevgi, yetenek vb pozitif özellikler.

Ø Kurumsal Düzey: Bu düzey örgütsel ve giderek toplumsal iyi oluşa ve yaşam kalitesine yöneliktir. Adalet, fedakârlık, güven, hoşgörü, işbirliği vb pozitif vatandaşlık özellikleri.

Belirtilen alanlar bireyin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde gelişimini desteklemektedir. Pozitif psikoloji, bu düzeylerdeki özelliklerin fiziksel sağlığa, öznel iyi oluşa, işlevsel gruplara ve gelişen kurumlara nasıl katkıda bulunduğunu açıklamak amacıyla PERMA modeli önermektedir (Peterson ve Spiker, 2005, Seligman, 2011).

P: Positive Emotions (Olumlu Duygular): Mutluluk, umut ve şükran gibi duygular

E: Engagement (Bağlanma): Bireyin yaptığı işe yoğun şekilde odaklanması

R: Relationships (İlişkiler): Sağlıklı ve destekleyici sosyal ilişkiler

M: Meaning (Anlam): Yaşamda amaç ve anlam duygusu

A: Accomplishment (Başarı): Hedeflere ulaşma ve yeterlilik algısı.

PERMA modeli, psikolojik iyi oluşu açıklamak amacıyla Seligman tarafından geliştirilen çok boyutlu bir kuramsal yaklaşım olup verilen beş temel bileşenden meydana gelmektedir.

POZİTİF ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ

Seligman ve arkadaşlarının (2000; 2005) çalışmalarıyla geniş bir uygulama alanı bulan pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış ile pozitif yönetim yaklaşımının temelini oluşturmuştur. Aşağıdaki çizimle bunlar arasındaki etkileşim somutlaştırılmaya çalışılmıştır:



Çizim 1. Pozitif psikolojinin diğer pozitif alanlara yansıma süreci

Pozitif düşünce akımıyla başlayan pozitif psikolojinin öznel ve bireysel düzeyleriyle sağlanan iyi oluş edimi, kurumsal düzeyde örgütleri de etkilemeye başlamış; örgüt psikolojisine yeni bir boyut kazandırmıştır. Pozitif psikoloji öğelerinin örgüt psikolojisine yansmasıyla oluşan pozitif örgüt psikolojisi alanında yapılan çalışmalar iki farklı yaklaşıma yol açmıştır (Donaldson ve Ko, 2010): *Pozitif örgüt okulu*, örgütsel yapı ve işleyişi pozitif çıktılar üzerinden değerlendiren ve bunun örgütsel etkililiğe katkıda bulunacağını öngören yaklaşımdır (Cameron vd., 2003). *Pozitif örgütsel davranış*, işgörenlerin güçlü psikolojik kapasitelerini vurgulayarak örgütsel sonuçları geliştirmeyi amaçlamaktadır (Luthans, 2002; Yiyit, 2025). Her iki yaklaşımda da örgütler; yalnızca verimlilik ve kârlılık üreten sistemler değil, aynı zamanda insan gelişimini destekleyen sosyal yapılar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlara bağlı olarak ortaya çıkan *pozitif psikolojik sermaye* kavramı ise bireyin öz-yeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık özellikleri üzerinden psikolojik gelişme kapasitesi olarak ele alınmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006)

Luthans ve arkadaşları (2006), pozitif örgütsel davranışın şu 5 ölçütü karşılaması gerektiğini belirtmektedirler:

1. **Kuramsal ve Araştırma Temelli Olma:** Kapasite, iyi oturmuş bir teorik temele ve bilimsel araştırmaya dayanmalıdır. Bu bağlamda ilgili kavramın geliştirilebilir ve geçerli olması için bilimsel yöntemlerle desteklenmesi gerekir.

2. **Etkili Bir Şekilde Ölçülebilme:** Pozitif örgütsel davranış bileşenlerinin ölçülebilir olması gerekir. Yani, güvenilir ve geçerli ölçüm araçlarıyla bireyler objektif olarak değerlendirilebilmelidir.

3. **Alan İçerisinde Nispeten Yeni ve Özgün Olma:** Bu ölçüt, söz konusu psikolojik kapasitenin klasik örgütsel davranış literatüründe yaygın olarak ele alınmış tutum ve kişilik yapılarına göre daha yeni, özgün bir bakış sunmasını içerir.

4. **Durumsal / Geliştirilebilir Olma:** Bireysel özelliklerin “sabit kişilik özellikleri” değil, çevre ve eğitimle geliştirilebilir psikolojik durumlar olması gerekir. Yani, bu kapasite zaman içinde artabilir ve değişebilir özellikte olmalıdır.

5. Performans Üzerinde Pozitif Etki Yapma: Psikolojik kapasite örgütsel performans, iş tatmini, bağlılık vb. iş çıktıları üzerinde pozitif ve belirgin bir etkiye sahip olmalıdır. Bu etki ölçülebilir ve örgütsel sonuçlarla ilişkilendirilmelidir.

POZİTİF YÖNETİM

Pozitif yönetimin kuramsal temeli Seligman'ın (2000) geliştirdiği pozitif psikoloji yaklaşımının iş yaşamına ve örgüt ortamına uyarlanmasına dayanmaktadır. Luthans (2002), geliştirdiği Pozitif Örgütsel Davranış (Positive Organizational Behavior – POB) anlayışına bağlı olarak örgütlerin olağanüstü performans, erdemlilik, pozitif ilişkiler ve anlam üretme kapasitelerini incelemiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, işgörenlerin psikolojik iyi oluş kapasitesini geliştirmek yoluyla hem iş doyumunun ve hem de örgütsel etkililiğin sağlanabileceğine ilişkin bulgulara dikkat çekmiştir (Luthans, 2002; Cameron vd., 2003; Becker, 2022).

Pozitif psikoloji ile yönetim alanını birleştiren pozitif yönetim (positive management), örgütlerde yönetim uygulamalarının çalışanların güçlü yönlerine, psikolojik iyi oluşuna ve pozitif psikolojik kaynaklarına odaklanmasını esas alan bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, çalışan davranışlarını yalnızca sorunlar, eksiklikler veya performans yetersizliği üzerinden ele alan geleneksel yönetim anlayışlarından farklı olarak; umut, iyimserlik, dayanıklılık, öz-yeterlik ve anlam gibi pozitif bireysel kaynakların geliştirilmesini temel alır. Pozitif yönetimin temel amacı, çalışanların iyi oluşunu destekleyerek sürdürülebilir ve rekabet edebilir örgütsel sonuçlar elde etmektir (Luthans ve Youssef-Morgan, 2007).

Başlangıçta kuramsal boyut ağırlıklı olarak irdelenen pozitif yönetim, günümüzde daha çok uygulamaya dönük şekilde çalışılmakta ve “Pozitif Yönetim Uygulamaları” kavramı ağırlık kazanmaktadır. Becker’a (2022) göre pozitif yönetim uygulaması, yöneticilerin çalışanlara saygılı davranması, açık iletişim kurması, destekleyici geri bildirim vermesi ve onları geliştirici davranışlar sergilemesidir.

Alanyazına dayalı bilgilerin sentezlenmesiyle pozitif yönetimin temel unsurları olarak şu noktalar vurgulanabilir:

- a. Güçlü yönlere odaklanma: İşgörenin zayıflıklarından ziyade güçlü yönlerini geliştirme.
- b. İyi oluş ve refah: Çalışanların psikolojik kapasiteleri ve iyi oluşunu destekleme.
- c. Pozitif psikoloji temeli: Tüm öge ve araçlarıyla birlikte örgüt ortamında pozitif psikolojiyi uygulama.

d. Kanıtı dayalı yönetim: Örgütsel gelişimi ölçümlemek ve performansa uyarlamak.

e. Stratejik uygulama: Sürdürülebilir örgütsel rekabet sağlayacak plan ve uygulama yapmak.

Pozitif yönetimin derinliğini anlamak amacıyla klasik (geleneksel) yönetim yaklaşımı üzerinden yapılan bir karşılaştırma Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Pozitif Yönetim ve Klasik Yönetim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

KLASİK YÖNETİM	ÖLÇÜT	POZİTİF YÖNETİM
Çalışan rasyonel, kontrol edilmesi gereken bir üretim unsuru olarak görülür	İnsan anlayışı	Çalışan değerli, gelişebilir ve potansiyel sahibi olarak görülür
Hatalar, eksikler, sapmalar ve sorunlar	Odak noktası	Güçlü yönler, potansiyel, olumlu özellikler
Dışsal motivasyon (ücret, ceza, denetim)	Motivasyon yaklaşımı	İçsel motivasyon (anlam, gelişim, takdir)
Emir veren, denetleyen, kontrol eden	Yönetici rolü	Destekleyen, koçluk yapan, geliştirici
Standartlara uyum ve verimlilik	Performans anlayışı	Sürdürülebilir yüksek performans, iyi oluş
Tek yönlü, yukarıdan aşağıya	İletişim biçimi	Açık, çift yönlü ve katılımcı
Sınırlı, görev odaklı eğitim	Çalışan gelişimi	Sürekli öğrenme ve psikolojik gelişim
Davranışsal kontrol ve rasyonellik	Psikolojiyle ilişki	Pozitif psikoloji ve psikolojik sermaye
Klasik yönetim kuramları (Taylor, Weber)	Bilimsel dayanak	Pozitif psikoloji, POB, POS literatürü
Kısa ve orta vadeli verimlilik	Stratejik bakış	Uzun vadeli sürdürülebilir rekabet avantajı
İkincil veya dolaylı bir konu	Çalışan refahı	Yönetimin temel çıktılarından biri

EĞİTİMDE ÖRGÜTLERİNDE POZİTİF YÖNETİM

Eğitim yönetimi alanında uzun yıllar boyunca hâkim olan yaklaşımlar; bürokratik yönetim, bilimsel yönetim ve klasik örgüt kuramları çerçevesinde şekillenmiştir. Bu yaklaşımlar, okulları daha çok hiyerarşik, kurallara dayalı ve denetim odaklı örgütler olarak ele almış; insan unsurunu çoğunlukla ikincil bir değişken olarak konumlandırmıştır (Hoy ve Miskel, 2013). Bu durum, eğitim yönetiminde insan merkezli ve psikolojik boyutu güçlü yaklaşımlara olan ihtiyacı artırmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan pozitif yönetimin okula uyarlanması, okulların yalnızca akademik başarı üreten kurumlar değil; aynı zamanda iyi oluşu destekleyen yaşam alanları olarak ele alınmasını öngörmektedir.

Pozitif psikoloji, genelde yönetimi, özelde ise eğitim ve okul yönetimini oldukça etkilemiştir. Yönetim alanının ana kavramlarından biri olan liderlik de bu doğrultuda pozitif liderliğe, eğitim yönetiminde ise pozitif okul liderliğine evrilmiştir. Dolayısıyla günümüzde pozitif psikoloji ve pozitif yönetim yaklaşımları, eğitim örgütlerinde liderlik, öğretmen motivasyonu ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili bir paradigma olarak öne çıkmaktadır (Avolio ve Gardner, 2005; Cameron, 2012). Konuyla ilgili araştırmalar, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin; sınıf içi etkililik, öğrenci motivasyonu ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Hargreaves, 2000).

Geleneksel yönetim anlayışları, çoğunlukla denetim ve kontrol odaklı olduğu için çalışanların psikolojik iyi oluşunu yeterince dikkate alamayabilir (Fredrickson, 2001). Ancak pozitif yönetim yaklaşımı ile birlikte eğitim yönetiminde yaşanan paradigma değişiminin okula yansımalarıyla şu başlıklardaki gelişmeler dikkati çekmektedir:

1. Eğitim Örgütlerinde Pozitif Yönetimin Temel İlkeleri

Pozitif yönetim yaklaşımı eğitim örgütlerinde aşağıdaki temel ilkeler doğrultusunda uygulanmaktadır:

Ø **Güçlü Yönlere Odaklanma:** Pozitif okul yönetimi öğretmenlerin ve yöneticilerin güçlü yönlerini tanımlar ve geliştirir. Araştırmalar, bireylerin güçlü yönlerini kullandıklarında daha yüksek iş doyumu ve performans sergilediklerini göstermektedir (Clifton & Harter, 2003).

Ø **Olumlu Okul İklimi Oluşturma:** Pozitif örgüt iklimi; güven, saygı, destek ve iş birliğine dayalıdır. Eğitim örgütlerinde olumlu iklimin, öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013).

Ø **Anlam ve Amaç Vurgusu:** Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı görmeleri ile okulda uygulanan pozitif yönetim yaklaşımı arasında doğrusal bir ilişki bulunmakta; ayrıca öğretmenlerin mesleki anlam duygusu, tükenmişlik düzeylerini azaltmakta ve örgütsel bağlılığa olumlu yansımaktadır (Ryan & Deci, 2001).

Ø **Psikolojik Sermaye:** Okul paydaşlarında umut, öz-yeterlik, iyimserlik ve dayanıklılık kavramların güçlendirilmesi, bireysel ve örgütsel kazanı açısından oldukça önemlidir (Luthans vd., 2007).

2. Pozitif Yönetim ve Eğitim Liderliği

Pozitif liderlik, liderlerin yalnızca hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda izleyicilerin psikolojik iyi oluşunu, anlam duygusunu ve güçlü yönlerini geliştirmeyi amaçladığı bir liderlik anlayışıdır. Cameron (2012), pozitif liderliği “olağanüstü bireysel ve örgütsel performansı mümkün kılan, erdem

temelli liderlik davranışları” olarak betimlemektedir. Bu yaklaşım, liderliğin ahlaki, duygusal ve ilişkisel boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Pozitif liderlik uygulamada dönüştürücü, hizmetkâr ve etik liderlik türleriyle benzerlik gösterse de özellikle olumlu duyguların yayılması, anlam üretimi ve psikolojik güvenliğin inşası konularına verdiği ağırlık ile bunlardan ayrılmaktadır (Avolio ve Gardner, 2005).

3. Okul Yöneticilerinin Pozitif Liderlik Roller

Okul müdürleri, okulun kültürünü, iklimini ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerini doğrudan etkileyen temel aktörlerdir. Pozitif yönetim yaklaşımı çerçevesinde okul müdürlerinden beklenen liderlik rolleri; yönetsel işlevlerin ötesine geçerek, öğretmenlerin psikolojik ve mesleki gelişimini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmalar, pozitif liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırdığını ve tükenmişlik düzeylerini azalttığını göstermektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Pozitif liderlikle birlikte okul yöneticilerinin rolleri yeniden tanımlanmıştır. Okul yöneticileri artık yalnızca yönetsel süreçleri yürüten kişiler değil; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki ve psikolojik gelişimini destekleyen liderler olarak da görülmektedir (Fullan, 2014).

Pozitif liderlik sergileyen okul yöneticilerinin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ü Öğretmenlerin güçlü yönlerini fark etme ve geliştirme,
- ü Takdir ve geri bildirimi sistematik hâle getirme,
- ü Açık iletişim ve empatiye dayalı ilişkiler kurma,
- ü Hataları öğrenme fırsatı olarak görme.

4. Pozitif Okul Kültürü

Okul kültürü; okulda paylaşılan değerler, inançlar, normlar ve davranış örüntülerinin bütünüdür ifade etmekte; öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir anlam dünyası oluşturmaktadır (Deal & Peterson, 1999). Pozitif yönetim yaklaşımı, okul kültürünü yalnızca yapısal bir unsur olarak değil; duygusal ve ilişkisel bir sistem olarak ele alır. Bu bağlamda okul kültürü, öğretmenlerin kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissettikleri bir ortam yaratmayı amaçlar.

Pozitif okul kültürünün temel özellikleri şunlardır:

- ü Psikolojik güvenliğin yüksek olması,
- ü Açık iletişim ve karşılıklı saygı,
- ü İş birliğine dayalı öğretmen ilişkileri,
- ü Başarıların fark edilmesi ve takdir görmesi.

5. Pozitif Sınıf Yönetimi, Öğrenciler ve Pozitif Yönetim

Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Geleneksel sınıf yönetimi anlayışları çoğunlukla disiplin, kontrol ve kurallara uyum ekseninde şekillenmiştir. Ancak pozitif yönetim yaklaşımı, sınıfı yalnızca kuralların uygulandığı bir alan değil; öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik olarak desteklendiği bir öğrenme ortamı olarak ele almaktadır (Emmer & Sabornie, 2015). Bu bağlamda pozitif sınıf yönetimi; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında empati, destekleyici iletişim ve olumlu beklentileri merkeze almasını gerekli kılmaktadır.

Pozitif yönetim yaklaşımı, eğitim örgütlerinde öğrencileri yalnızca akademik çıktılar üreten bireyler olarak değil; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönleriyle gelişen bütüncül bireyler olarak değerlendirmektedir. Pozitif yönetimin olduğu sınıflar öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, pozitif sınıf ikliminin öğrencilerde okula aidiyet duygusunu arttırdığını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını güçlendiğini göstermektedir (Leithwood & Jantzi, 2006).

SONUÇ

Kuramsal temelleri açısından pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranışa dayalı olan pozitif yönetim, insan merkezli yönetsel davranışlarla uygulanan çağcıl bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, çalışanların psikolojik potansiyellerini geliştirmeyi ve sürdürülebilir kılmayı amaçlamaktadır. Pozitif yönetim yaklaşımı, eğitim yönetiminde insan odaklı, etik ve güçlendirici bir paradigmayı temsil etmektedir. Pozitif eğitim yönetiminin temel amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu, motivasyonunu ve bağlılığını güçlendirmektir. Genelde eğitim sistemlerinin, özelde ise Türk eğitim sisteminin pozitif yönetim kapsamı ve öngörülleri doğrultusunda yapı ve işleyiş olarak yeniden düzenlenmesi kadar, okul toplumunun paydaşları arasında sürdürülebilir kılınması da büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin merkez ve taşra örgütleri ile okulların gereksinim duyduğu eğitim ve yönetim kadrolarının hem hizmet öncesi ve hem de hizmet içi eğitimle pozitif yönetim yaklaşımının kuram ve uygulamasında başarılı olabilecek nitelikte yetiştirilmesi, bunun gerektirdiği insan ve madde kaynaklarına ciddi yatırım yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (2025). APA dictionary of psychology. American Psychological Association.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Hilgard, E. R. (1987). Introduction to psychology (9th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Becker, M. (2022). The effect of positive management practices on firm profitability. *Journal of Applied Behavioral Science*, 58(4), 516–541. <https://doi.org/10.1177/00218863221120827>
- Cameron, K. S. (2012). Positive leadership: Strategies for extraordinary performance. Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline. Berrett-Koehler.
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111–121). Berrett-Koehler.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177–191. <https://doi.org/10.1080/17439761003790930>
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00027-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00027-2)
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar (T. Doğan ve ark., Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2010 yılında yayımlanmıştır)
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760600805828>
- Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Wiley.
- Lurton, D. (1950). *The power of positive living*. McGraw-Hill.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Morgan, C. T., King, R. A., Weisz, J. R., & Schopler, J. (1986). *Introduction to psychology* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Peale, N. V. (1952). *The power of positive living*. Prentice Hall.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, S. J., & Spiker, B. K. (2005). Establishing the positive contributory value of older workers: A positive psychology perspective. *Organizational Dynamics*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.03.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Yiğit, T. (2025). Pozitif örgütsel davranış çalışmaları ve pozitif örgütsel davranışla ilgili kavramların Türk alanyazınındaki yeri: Son on yılın analizi. *Dumlupınar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15, 94–103. <https://doi.org/10.58627/dpuibf.1705212>



ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

“

”

Gülşen ZENİT²

Ahmet KAYA³

1 Bu kitap bölümü, Prof. Dr. Ahmet KAYA danışmanlığında Gülşen ZENİT tarafından 2022 yılında tamamlanan “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. (Kitap bölümü aynı zamanda 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremlerde şehit olmuş birinci yazara ithaf olunur.)

2 MEB’de Öğretmen(di), Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-1422>

3 Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-9178>

GİRİŞ

Toplumun düzenli olmasını sağlayan, gelişmişlik durumunu ifade eden ve kişinin sosyal hayatta bir birey olarak aktif olmasını destekleyen yegâne unsur eğitim olarak tanımlanmaktadır (A. Saylık, N. Saylık ve Sağlam, 2021, s.524). Eğitim sisteminin ana ögesi olan insanın ise yaşadığı toplumda; üretken, değerlerine sahip çıkan, yaşadığı evreni tanıyan, mesleki anlamda yeterli olan bir birey olması eğitimle mümkündür (Akın ve Yıldırım, 2015, s.70). Bu noktadan hareketle bireyin gelişimini sağlayan eğitim kurumlarında; işleriyle bütünleşmiş, mesleğini inanarak yapan ve örgütüne bağlı eğitim çalışanlarına ihtiyaç vardır (Balay, 2000, s.2).

Örgütsel bağlılık örgütün hedef ve değerlerine inanma ve bu yönde hareket etmedir (Balay, 2014, s.3). Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için üstün çaba sarf etme, örgütten ayrılmak istememe ve devamsızlık yapmama durumudur (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974, s.604). Ayrıca kurumun verimli, başarılı ve etkili olması yönünden örgütsel bağlılık önem arz etmektedir. Birey ile örgütün hedef ve değerlerinin ortak olması örgütün güçlenmesini artıracaktır. Birey çalıştığı kuruma kendini bağlı hissederse örgütün başarısı için tüm gücüyle çalışacaktır (Yorulmaz ve Çelik, 2016, s.169).

Örgüt olarak okullara baktığımızda, öğretmenler eğitim kurumlarının başarılı olmalarını sağlayan en önemli yapı taşlarıdır. Bir öğretmenin okulda görevini icra etme şekli onun kurumuna bağlılığını ifade etmektedir. Eğer ki öğretmen kendini örgütüne bağlı hissetmiyorsa bu durum davranışlarına yansiyacak ve düşük performans sergilemesine sebep olacaktır. Eğitim kurumlarında bu tarz davranışların gerçekleşmemesi için okullarda önlemler alınmalıdır (Çevik, 2022, s.3). Nal'a (2003) göre gelecek nesillerin yetişmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin, mesleklerini daha iyi şartlarda gerçekleştirebilmeleri için huzursuz edici, olumsuz durumların olmadığı bir eğitim öğretim ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu ortamın sağlanmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıdır. Bulunduğu örgüte bağlılık duyan öğretmenler, kurumun misyon ve vizyonuna inanırlar ve görevlerini yerine getirirken gönülden hizmet ederler. Kurumun belirlenen hedeflere ulaşması yönünde ekstra çaba sarf edip devamsızlık göstermezler (Çevik, 2022, s.4). Balay'a (2000) göre çalışanların bulundukları kurumda devamlılık göstermeleri ve çalışma performansları onların örgütlerine olan bağlılıklarının esas öncüleridir.

Eğitimde örgütsel bağlılığın yanı sıra inanmada önemlidir. Yaşanılan bu dünya da inanmanın yeri büyük önem arz etmektedir. İnanma, bireyin yaşantıları neticesinde elde ettiği tecrübeleriyle birlikte gelişir. Bireyin sahip olduğu inanç, zorluklarla mücadele durumunda ona güç verir. Eğitim açısından bakıldığında ise mesleğini inanarak yapan bir öğretmen, çalıştığı

kuruma ve etrafındakilere faydalı olur. Birey sürekli kendini geliştirmek ister (Akın ve Yıldırım, 2015, s.71) . Ayrıca öğretmenlerin mesleklerini inanarak yapmaları öğrencilerinin öğrenmelerine olumlu yansıyacaktır. Bu noktadan hareketle ilk önce öğretmen işleyeceği dersin amaç ve değerlerini benimseyip inanmalı, kendini bu yönde geliştirip motive etmeli akabinde de öğrenciden beklentiye girmelidir (Yıldırım ve Akın, 2017, s.214).

Eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi ve kurumun yükselmesi sürecinde öğretmenlerin mesleklerini inanarak yapmaları önemlidir (Argon ve Cicioğlu, 2017, s.6). Bandura'ya (1977) göre kişi sahip olduğu inançları yönünde duygu ve düşüncelerini şekillendirir. Öğretmenlik mesleği de tam olarak bunu yansıtmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeylerini belirlemektir. Ayrıca örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeylerinin “cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü” değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanmaları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri;

- Cinsiyet
- Yaş
- Branş
- Eğitim Durumu
- Meslekteki Kıdem
- Okul Türü

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Eğitimin esas görevi yaşamı daha kaliteli hale getirmektir. Bu da eğitim kurumlarının ne kadar verimli ve başarılı olduğuna bağlıdır. Bahsedilen başarının gerçekleşmesi de okullarda görev yapan öğretmenlerin; güçlü, bilgili, yeterli ve kurumlarına bağlı olmalarını gerektirmektedir (Balay,

2014, s.11-12). Bilinir ki öğretmenlerin örgütlerine bağlı olmaları onların fedakârlıkla çalışmalarını, kendilerinden bekleneni daha fazla gayret, arzu ve istekle yapmalarını sağlayacaktır (Çeliker, 2021, s.3). Bunun neticesinde de eğitim kurumları gelişip güçlenecektir. Eğitim kurumlarının gelişmesiyle de toplum güçlenecektir (İlişen, 2017, s.21).

Toplumun kendini geliştirmesini destekleyen bir diğer önemli unsur ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleridir. Bu inanç onlara çalışıp başarmayı öğretir. Öğretmenlerin zorluklar karşısında güçlü olmalarını sağlar (Nacar, 2019, s.3). Eğitime inanan öğretmen mesleğini daha başarılı bir şekilde icra edebilmek için çalışmalar yapar ve yaptığı işle yaşadığı topluma faydalı olur (Kabakaş, 2019, s.3).

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili yapılmış çalışmaların daha çok ve yaygın olduğu saptanmışken, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile ilgili yapılmış çalışmaların daha az ve yeni olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeylerinin birlikte incelenip tespit edilmesi ile bu iki kavramın çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunun araştırılması açısından önemlidir. Ayrıca alanda çalışma yapacak araştırmacılara öncülük etmesi ve literatüre katkı sağlaması açısından da önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, araştırma ile ilgili verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın etik kurul iznine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde belirli bir topluluğun sahip olduğu özellikler tanımlandıktan sonra araştırmaya uygun, evreni temsil eden örneklem grubundan verilerin toplanması yoluyla gerçekleştirilen çalışmalardır. (Karasar, 2005, s.57; Tutar ve Erdem, 2020, s.135-136).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğü Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden tespit edilmiş olup toplam 9843 öğretmenden oluşmaktadır (Kahramanmaraş MEM, 2021).

Evreni temsil edecek uygun örneklem grubuna ulaşmak için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olarak varsayılan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminin amacı; evrendeki alt grupların belirlenip daha sonra bu grupların evren içerisindeki oranları ölçüsünde örnekleme temsil edilmelerini sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.88-89). Örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre (Büyüköztürk vd., 2020, s.99) örneklem büyüklüğünün en az 370 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirliği artırabilmek için örneklem sayısı 520 olarak belirlenmiştir. Yapılan evren örneklem hesaplamalarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Evren – Örneklem Hesaplama Tablosu

Tabakalar	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Evrendeki Oranı	Hedeflenen Katılımcı Sayısı	Ulaşılan Katılımcı Sayısı
Anaokulu	277	0.03	10.40	93
İlkokul	2778	0.28	104.40	156
Ortaokul	3761	0.38	141.40	166
Lise	3027	0.31	113.80	105
Toplam	9843		370	520

Araştırma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü) ilişkin frekans(f) ve yüzde(%) dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 263’ünün (50.60) kadın, 257’sinin (49.40) erkek; yaş değişkenine göre 202’sinin (%38.80) 20-29 yaş arasında, 177’sinin (%34) 30-39 yaş arasında, 77’sinin (%14.80) 40-49 yaş arasında ve 64’ünün (%12.30) 50 yaş ve üzerinde; branş değişkenine göre 118’inin (%22.70) okul öncesi öğretmeni, 132’sinin (%25.40) sınıf öğretmeni ve 270’inin (%51.90) branş öğretmeni; eğitim durumu değişkenine göre ise 403’ünün (%77.50) lisans, 117’sinin (%22.50) yüksek lisans mezunu; meslekteki kıdem yılı değişkenine göre 64’ünün (%12.30) 1 yıldan az, 114’ünün (%21.90) 1-5 yıl, 142’sinin (%27.30) 6-10 yıl, 200’ünün (%38.50) ise 11 yıl ve üzeri; okul türü değişkenine göre 93’ünün (%17.90) anaokulda, 156’sının (%30) ilkokulda, 166’sının (%31.90) ortaokulda ve 105’inin (%20.20) lisede görev yapmakta oldukları görülmüştür.

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	263	50.60
	Erkek	257	49.40
	Toplam	520	100
Yaş	20-29	202	38.80
	30-39	177	34
	40-49	77	14.80
	50 ve üzeri	64	12.30
	Toplam	520	100
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	118	22.70
	Sınıf Öğretmeni	132	25.40
	Branş Öğretmeni	270	51.90
	Toplam	520	100
Eğitim Durumu	Lisans	403	77.50
	Yüksek Lisans	117	22.50
	Toplam	520	100
Meslekteki Kıdem	Bir yıldan az	64	12.30
	1-5 yıl	114	21.90
	6-10 yıl	142	27.30
	11 yıl ve üzeri	200	38.50
	Toplam	520	100
Okul Türü	Anaokulu	93	17.90
	İlkokul	156	30
	Ortaokul	166	31.90
	Lise	105	20.20
	Toplam	520	100

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan form dağıtılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Tümü ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alfa (α) Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha (İç tutarlılık Güvenirlik Katsayısı)	Madde Sayısı
Toplumsallaştırma	0.97	12
Bireysel Farklılıklar	0.94	5
Çok Yönlü Gelişim	0.91	5
Üst Öğrenime Hazırlık	0.90	3
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	0.98	25

Tablo 3 incelendiğinde; “Toplumsallaştırma” boyutu $\alpha=0.97$, “Bireysel Farklılıklar” boyutu $\alpha=0.94$, “Çok Yönlü Gelişim” boyutu $\alpha=0.91$, “Üst Öğrenime Hazırlık” boyutu $\alpha=0.90$ ve ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.98$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek tümü ve dört alt boyut için yüksek düzeyde güvenilirlidir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin geçerliğini test etmek için Mplus programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen uyumluluk indeksleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Uyumluluk İndeksleri

Index	X^2/sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	3.73	0.96	0.95	0.07	0.03

Tablo 4’te yer alan bilgilere göre; CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08’den küçük, χ^2/sd değerinin 0-5 arasında olması sebebiyle modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

Verilerin Toplanması

Araştırma için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. 2020 yılında tüm evreni etkisi altına alan Covid-19 pandemi süreci tedbirleri doğrultusunda veri toplama araçları dijital ortama (Google Form) aktarılmıştır. Daha sonra okulların gruplarında paylaşılarak öğretmenlere ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır. Ölçeğin doğru bir şekilde cevaplandırılması için gerekli bilgilendirmeler yapılmış olup toplam 520 form ile çalışmanın analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeyleri ölçeklerinden elde edilen verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci sorularının cevapları için aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmış olup çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sorularını cevaplamak için ise ilk olarak bağımlı değişkenler olan “Eğitime İnanma” düzeylerinin dağılımının normalliğine bakılmıştır. Bunun için de ölçeklerin toplamının ve alt boyutlarının Kolmogrov – Smirnov, mean (ortalama), medyan, mode, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

Eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin normallik analizi incelendiğinde; çarpıklık (Skewness) değeri -0.33, basıklık (Kurtosis) değeri -0.59; ortalama (mean) değeri 3.34, medyan değeri 3.44 ve mode değeri 4.00 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması ile mean, medyan ve mode değerlerinin birbirlerine yakın çıkması (Büyüköztürk, 2020: 40) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin normal olarak dağıldığını göstermektedir.

Dağılımların normal olduğu tespit edildikten sonra Levene’s ile homojenlik test edilmiştir. Homojenlik sağlanan gruplarda parametrik testlerden iki kategorili olanlara T-testi, üç ve üçten fazla kategorili olanlara ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda ise Post-Hoc testlerinden “Scheffe” testi kullanılmıştır. Homojenlik sağlanamayan gruplarda ise non-parametrik testlerden iki kategorili olanlara Mann Whitney - U testi, üç ve üçten fazla kategorili olanlara ise Kruskal Wallis - H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda da yine gruplar arasındaki farklılığı belirleyebilmek için “Tamhane” testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Tümüne ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{X}$ (Aritmetik Ortalama)	SS(Standart Sapma)	Düzye
Toplumsallaştırma	3.36	1.01	Orta Düzye
Bireysel Farklılıklar	3.21	1.08	Orta Düzye
Çok Yönlü Gelişim	3.48	0.93	Yüksek Düzye
Üst Öğrenime Hazırlık	3.23	1.07	Orta Düzye
Öğretmenlerin Eğitime İnanma	3.34	0.97	Orta Düzye
Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)			

n= 520

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri toplumsallaştırma boyutunda ($\bar{X}$ =3.36; SS=1.01) orta düzey, bireysel farklılıklar boyutunda ($\bar{X}$ =3.21; SS=1.08) orta düzey, çok yönlü gelişim boyutunda ($\bar{X}$ =3.48; SS=0.93) yüksek düzey, üst öğrenime hazırlık boyutunda ($\bar{X}$ =3.23; SS=1.08) orta düzeydedir. Hesaplanan bu değerlere ve ölçeğin toplam değerine ($\bar{X}$ =3.34; SS=0.97) göre öğretmenlerin eğitime inanmalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene's) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=0.72$; $p= .397$), bireysel farklılıklar ($F=2.67$; $p= .103$), çok yönlü gelişim ($F=0.00$; $p= .968$), üst öğrenime hazırlık ($F=0.68$; $p= .411$) ve eğitime inanma toplam ($F=1.03$; $p= .311$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Toplumsallaştırma	Kadın	3.42	1.01	1.35	518	.177
	Erkek	3.30	1.01			
Bireysel Farklılıklar	Kadın	3.29	1.11	1.81	518	.071
	Erkek	3.12	1.05			
Çok Yönlü Gelişim	Kadın	3.52	0.93	1.20	518	.231
	Erkek	3.43	0.94			
Üst Öğrenime Hazırlık	Kadın	3.28	1.09	1.06	518	.288
	Erkek	3.18	1.06			
Eğitime İnanma Toplam	Kadın	3.40	0.98	1.45	518	.147
	Erkek	3.28	0.96			

n(Kadın)= 263, n(Erkek)= 257; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 6 incelendiğinde; tüm alt boyutlarda ve eğitime inanma ölçeğinin toplamında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>0.05).

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene's) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma (F=0.76; p= .516), bireysel farklılıklar (F=0.22; p= .886), çok yönlü gelişim (F=0.77; p= .509), üst öğrenime hazırlık (F=0.61; p= .611) ve eğitime inanma toplam (F=0.16; p= .924) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>0.05). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Yaş	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Toplumsallaştırma	20-29 ⁽¹⁾	3.52	0.97	4.53	.004**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3.18	1.06			
	40-49 ⁽³⁾	3.22	0.97			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3.53	1.00			
Bireysel Farklılıklar	20-29 ⁽¹⁾	3.37	1.09	4.99	.002**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3.00	1.06			
	40-49 ⁽³⁾	3.08	1.08			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3.44	1.02			
Çok Yönlü Gelişim	20-29 ⁽¹⁾	3.64	0.89	4.37	.005**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3.34	0.91			
	40-49 ⁽³⁾	3.31	0.97			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3.55	1.00			
Üst Öğrenime Hazırlık	20-29 ⁽¹⁾	3.40	1.08	5.36	.001**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3.01	1.07			
	40-49 ⁽³⁾	3.13	1.00			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3.42	1.01			

	20-29 ⁽¹⁾	3.50	0.94			
Eğitime İnanma	30-39 ⁽²⁾	3.16	0.98	5.11	.002**	(1-2)
Toplam	40-49 ⁽³⁾	3.20	0.94			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3.51	0.97			

$n(20-29)=202$, $n(30-39)=177$, $n(40-49)=77$, $n(50 \text{ ve üzeri})=64$; * $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Tablo 7'ye göre; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre; yaşları “20-29” arasında olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, “30-39” arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene's) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=1.35$; $p=.260$), bireysel farklılıklar ($F=0.08$; $p=.926$), çok yönlü gelişim ($F=0.40$; $p=.668$), üst öğrenime hazırlık ($F=0.57$; $p=.564$) ve eğitime inanma toplam ($F=0.16$; $p=.849$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden ANOVA Testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Branş	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Toplumsallaştırma	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3.67	0.96	12.90	.000***	(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3.51	0.94			(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3.16	1.03			
Bireysel Farklılıklar	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3.60	1.06	17.20	.000***	(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3.37	1.05			(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	2.96	1.05			

	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3.73	0.94			
Çok Yönlü Gelişim	Sınıf Öğretmeni(2)	3.53	0.87	7.75	.000***	(1-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3.34	0.94			
	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3.52	1.09			(1-3)
Üst Öğrenime Hazırlık	Sınıf Öğretmeni(2)	3.37	1.01	10.02	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3.04	1.06			
	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3.65	0.96			(1-3)
Eğitime İnanma Toplam	Sınıf Öğretmeni(2)	3.47	0.91	13.49	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3.14	0.96			

$n(\text{Okul Öncesi Öğretmeni})=118$, $n(\text{Sınıf Öğretmeni})=132$, $n(\text{Branş Öğretmeni})=270$; * $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Tablo 8’de belirtilmiş olan ANOVA testi sonuçlarına göre; tüm alt boyutlarda ve eğitime inanma ölçeğinin toplamında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Buna göre; branşları okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olanların eğitime inanma düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene’s) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=1.14$; $p=.285$), bireysel farklılıklar ($F=1.75$; $p=.186$), çok yönlü gelişim ($F=0.71$; $p=.399$), üst öğrenime hazırlık ($F=0.85$; $p=.356$) alt boyutlarının ve eğitime inanma toplam ($F=1.49$; $p=.223$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Toplumsallaştırma	Lisans	3.38	1.02			
	Yüksek Lisans	3.31	0.97	0.61	518	.540
Bireysel Farklılıklar	Lisans	3.22	1.10			
	Yüksek Lisans	3.18	1.01	0.38	518	.704
Çok Yönlü Gelişim	Lisans	3.50	0.95			
	Yüksek Lisans	3.39	0.86	1.17	518	.242
Üst Öğrenime Hazırlık	Lisans	3.25	1.08			
	Yüksek Lisans	3.15	1.02	0.97	518	.335
Eğitime İnanma Toplam	Lisans	3.36	0.98			
	Yüksek Lisans	3.28	0.92	0.75	518	.456

$n(\text{Lisans})= 403$, $n(\text{Yüksek Lisans})= 117$; * $p<.050$, ** $p < .010$, *** $p< .000$

Yapılan t-testi sonuçlarına göre; tüm alt boyutlarda ve eğitime inanma ölçeğinin toplamında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene's) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=0.24$; $p=.865$), bireysel farklılıklar ($F=1.21$; $p=.304$), çok yönlü gelişim ($F=0.88$; $p=.452$), üst öğrenime hazırlık ($F=1.41$; $p=.238$) ve eğitime inanma toplam ($F=0.15$; $p=.927$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden ANOVA Testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Meslekteki Kıdem	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Toplumsallaştırma	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3.58	0.97	4.48	.004**	(1-3) (2-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3.48	1.01			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3.12	1.02			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3.40	1.00			
Bireysel Farklılıklar	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3.46	1.19	4.13	.007**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3.33	1.08			
	6-10 yıl ⁽³⁾	2.96	1.05			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3.24	1.04			
Çok Yönlü Gelişim	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3.73	0.93	2.53	.056	
	1-5 yıl ⁽²⁾	3.52	0.96			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3.36	0.88			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3.45	0.95			
Üst Öğrenime Hazırlık	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3.50	1.19	4.37	.005**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3.33	1.09			
	6-10 yıl ⁽³⁾	2.98	1.02			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3.26	1.03			
Eğitime İnanma Toplam	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3.58	0.99	4.27	.005**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3.44	0.98			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3.12	0.95			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3.36	0.95			

n(Bir yıldan az)= 64, n(1-5 yıl)= 114, n(6-10 yıl)= 142, n(11 yıl ve üzeri)= 200; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 10 incelendiğinde; çok yönlü gelişim alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve eğitime inanma ölçeğinin toplamında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<0.05). Buna göre; meslekteki kıdemleri “bir yıldan az” olanların eğitime inanma düzeyleri “6-10 yıl” olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak homojenlik testi (Levene's) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma (F=2.43; p=.064), bireysel farklılıklar (F=0.73; p=.534), çok yönlü gelişim (F=0.94; p=.424), üst öğrenime hazırlık (F=1.61; p=.186) alt boyutlarının ve eğitime inanma toplam (F=1.01; p=.390) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>0.05). Normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden ANOVA Testi yapılmasına karar verilmiştir. İstatistik bilgileri Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Okul Türü	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Toplumsallaştırma	Anaokulu ⁽¹⁾	3.65	0.98	8.27	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3.53	0.93			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3.24	0.99			(2-4)
	Lise ⁽⁴⁾	3.06	1.09			
Bireysel Farklılıklar	Anaokulu ⁽¹⁾	3.59	1.10	10.01	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3.38	1.04			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3.04	1.02			(2-3)
	Lise ⁽⁴⁾	2.89	1.09			(2-4)
Çok Yönlü Gelişim	Anaokulu ⁽¹⁾	3.70	0.99	4.81	.003**	(1-4)
	İlkokul ⁽²⁾	3.58	0.86			
	Ortaokul ⁽³⁾	3.40	0.92			
	Lise ⁽⁴⁾	3.26	0.96			
Üst Öğrenime Hazırlık	Anaokulu ⁽¹⁾	3.46	1.13	7.36	.000***	(1-4)
	İlkokul ⁽²⁾	3.41	0.99			
	Ortaokul ⁽³⁾	3.16	1.04			
	Lise ⁽⁴⁾	2.87	1.08			
Eğitime İnanma Toplam	Anaokulu ⁽¹⁾	3.62	0.99	8.50	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3.49	0.90			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3.22	0.94			(2-4)
	Lise ⁽⁴⁾	3.04	1.01			

n(Anaokulu)= 93, n(İlkokul)= 156, n(Ortaokul)= 166, n(Lise)= 105;
 *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 11 incelendiğinde; tüm alt boyutlarda ve eğitime inanma ölçeğinin toplamında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<0.05). Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında, okul türü anaokulu olanların eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul olanların eğitime inanma düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler; eğitimin toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlık ile ilgili amaçlarına orta düzeyde ulaşıldığına inanırken, çok yönlü gelişime ilişkin amaçlarına yüksek düzeyde ulaşıldığına inanmaktadırlar. Ölçek genelinde ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam sonucuna göre ilgili literatür taraması yapıldığında Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019) ve Paksoy (2021) tarafından

yapılan araştırmaların sonucunda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin orta düzeyde çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; eğitime inanmanın yüksek düzeyde olmamasına yönelik sebepler tespit edilip gerekli önlemler alınmalıdır. Bu inancın yükselmesi ile birlikte, öğretmenlerin eğitimde başarı adına daha çok çaba gösterecekleri bunun sonucunda da daha kaliteli eğitim öğretim sergileyebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Gün (2017), Kabakaş (2019), Nacar (2019), Paksoy (2021) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre; ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları için yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında Nacar (2019) tarafından yapılan çalışmada da mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların oluşmasında; eğitim-öğretim faaliyetlerini daha iyi kavrayıp uygulayabilme, genç ve dinamik olma etkili olabilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplamı ve tüm alt boyutları için bakıldığında branşları okul öncesi ve sınıf öğretmeni olanların lehine farklılık saptanmıştır. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde Kabakaş (2019) ve Paksoy (2021) tarafından yapılan çalışmalarda mevcut araştırma da olduğu gibi farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmasında öğrencilerin aileden sonra okul öncesi ve sınıf öğretmenlerini ilk güven duygusu besleyip örnek aldıkları kişi olarak görmeleri etkili olabilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017), Nacar (2019) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre çok yönlü gelişim alt boyutu hariç toplam ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre; ölçeğin geneli ve alt boyutları için bakıldığında meslekteki kıdemleri bir yıldan az olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılaşmada, örgütün belirlediği amaç ve

değerlerine ulaşması konusunda mesleğinin daha başında olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha inançlı olmaları etkili olabilir. Öneri olarak; mesleğinde daha deneyimli öğretmenlerin eğitime inanma seviyelerini artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin tecrübelerinin değerli olduğunu ve yaptıkları işin ülkenin geleceği adına büyük önem arz ettiğini ifade eden çeşitli seminerler verilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre; ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları için bakıldığında okul türü anaokulu ve ilkokul olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Yıldırım ve Akın (2017), Nacar (2019), Paksoy (2021) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak temel eğitim seviyesinde görev yapan öğretmenlerin, ileri kademelerde görev yapan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Nacar'a (2019) göre bu farklılaşma da; anaokulu ve ilkokul kademelerinde öğrenciler kritik dönemde oldukları için öğretmenlerin onlara daha fazla zaman ayırıp daha fazla ilgi göstermeleri etkilidir.

Kaynakça

- Akın, U., & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖE-İDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.19160/e-ijer.24672>
- Bakay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balay, R., Kaya, A., & Karadaş, H. (2017). Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *The Journal of Educational Reflections*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/34202/378136>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, M. S. (2022). Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1066-1093.
- Çeliker, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 680808) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5648>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlişen, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Yayın No. 469669) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kabakaş, M. (2019). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki (Malatya ili örneği) (Yayın No. 578879) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Baskı). New York, NY: Guilford Publications.
- Nacar, A. (2019). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılıklarının arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği) (Yayın No. 601232) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

UlusalTezMerkezi/

- Nal, K. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Paksoy, D. (2021). *Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yayın No. 681089) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. <http://dx.doi.org/10.1037/h0037335>
- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919424>
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vicdan, B. (2021). *Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 686459) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, N., & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>
- Yorulmaz, A., & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.60>



SOSYAL EKİ VE UYMA: KURAMSAL ÇERÇEVE

“ ”

Şahinde Tekerek¹

Necla Şahin Fırat²

¹ Şahinde Tekerek, Buca Hayme Hatun Anaokulu öğretmeni,
ORCID: 0000-0002-0316-6909 sahindetekerek@gmail.com

² Prof. Dr. Necla Şahin-Fırat, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim
Fakültesi, ORCID: 0000-0001-8710-9516 necla.sahin@deu.edu.tr

Giriş

İnsanların diğer canlılardan ayırıcı yanları sadece düşünce ve davranışlara sahip olmasının ötesinde bunları bilinçli bir biçimde denetlemeleri ve düzenleyip yönlendirebilmeleridir. Ancak insanlar her durumda bilinçli davranamayabilirler (Dil-Şahin, 2003). Toplumsal varlıklar olmaları nedeniyle diğerleriyle bir arada yaşarlar ve onlarla etkileşime girerler. Bu etkileşim süreci, bireylerin karar tutum, duygu ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yer tutar; kimi durumlarda başkalarının uyguladığı etkiye maruz kalıp bu etkiye uyma eğilimi gösterebilirler.

Bu noktada karşımıza sosyal psikoloji alanı karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle sosyal psikolojiyi “etkileşimler bilimi” olarak tanımlayanlar olup (Güney, 2023) sosyal etki ve uyma konusu sosyal psikolojinin temel inceleme alanlarından biridir. Bu çalışmada da sosyal etki ve uyma konusu ele alınmış olup öncelikle sosyal psikoloji üzerinde durulmuştur.

Sosyal Psikoloji

Sosyal psikolojiyle ilgilenen bilim insanları çalışma alanlarına göre farklı görüşler belirtmişlerdir. Bir görüş sosyal psikolojiyi sosyal ve kültürel ortamlarda bireyin davranış özelliklerinin ve bu davranışların nedenlerinin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlarken bir başka görüş bireyin başkalarına yönelik davranışlarının incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar ve Allport’un tanımı sosyal psikolojinin toplum içindeki bireyin davranışı üzerinde durduğunu göstermektedir. Ancak, sosyal psikolojide yalnızca bireyin davranışı değil, sosyal etkileşim ve sosyal çevre de vurgulanmaktadır. Sosyal psikolojide sosyal gruplara katılan insanların davranışları, gruplarla hem sembolik hem karşılıklı etkileşimleri, bu grupların insan davranışı üzerindeki kontrolü de incelenmektedir. Tanımlardan bazılarında birey, bazılarında da sosyal etkileşim ve çevre ön planda yer almaktadır. Sosyal psikolojinin bünyesinde hem psikolojik hem de sosyolojik akımlar yer almaktadır. Bu görüşlerin ortak noktasında ise sosyal etki bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cermacılar, 2020). DeLamater (2013) de sosyal psikolojinin çalışma alanını, bireyin bir diğeri üzerindeki etkisi, bireyin bir grup üzerindeki etkisi, bir grubun birey üzerindeki etkisi ve bir grubun diğeri üzerindeki etkisi olarak ifade etmektedir. Sosyal etkiyi, Aronson, Wilson ve Akert (2020), sosyal psikolojinin temelindeki fenomen olarak ifade etmektedir. Diğer insanların söylemler, eylemleri ya da yalnızca var olmaları bile bireyin duyguları, düşünceleri, tutumları ya da davranışları üzerinde bir etki yaratmaktadır. Daha basit bir anlatımla bir kimsenin bir başkasının davranışını değiştirmek için o kişiyi bilinçli olarak ikna etmeye çalışmasıdır. Sosyal etki, davranışımızın ötesinde duygu ve düşüncelerimizi de içine alır (Aronson vd., 2020).

Sosyal psikoloji bireyin ya da bireylerin toplum içindeki davranışlarını inceleyen bilimdir. Bununla birlikte sosyal çevrenin bireyin duygu, düşün-

ce, inanış ve tutumları üzerindeki etkisini de anlamaya çalışır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Sosyal psikologlar da gözlenebilir ve gözlenemez davranışla ilgilenirler. Gözlenebilir davranış koşma, atlama, öpme gibi motor faaliyetler olduğu gibi kaş kaldırma, gülümseme gibi daha derin anlamlara sahip eylemler de olabilir. Gözlenemez davranış ise bireyin duygularının, düşüncelerinin, inançlarının, tutumlarının, beklenti ve hedeflerinin etkisinde gerçekleşen davranışdır (Hogg ve Vaughan, 2011). Daha geniş bir ifadeyle sosyal psikologlar duygu, düşünce ve davranışlarımızı toplumsal çevrenin tamamının neden ve nasıl şekillendirdiği konusuyla ilgilenirler (Aronson vd., 2020). Sosyal psikoloji yapısı gereği psikoloji ve sosyoloji bilimlerini içinde barındırır ve bu bilimlerden beslenir. Bu nedenle sosyal psikologlar, psikolojik sosyal psikoloji ve sosyolojik sosyal psikoloji olmak üzere iki farklı alanda, sosyal psikoloji başlığı altında çalışmaktadırlar.

Psikolojik sosyal psikolojide birey incelenir. Temel amaç, bireyin davranışını ve nedenlerini yine birey düzeyinde fakat sosyal çevre içinde değerlendirek anlamak ve açıklamaktır. Bireyin içinde yer aldığı olayların sosyal davranışını şekillendirmesini, onun toplumdan etkilenen tutumlarını, güdülerini, duygularını, deneyimlerini ve algılarını öne çıkarmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Başka bir deyişle bireyin davranışını zihinsel süreçleriyle açıklamaya çalışır (Hogg ve Vaughon, 2012). Bu anlamda genel psikolojinin bir alt dalı olarak kabul görse de genel psikolojiden farkı sosyal psikolojinin sosyal davranışa önem vermesidir. Psikolojik sosyal psikolojide bireyin davranışları içten dışa doğru yani bireyin kendisinden çevreye doğru değerlendirilerek çalışılır. Sosyolojik sosyal psikolojide ise sosyal çevre ya da grup incelenir. Temelde kişiler arası etkileşim önemlidir. Bu anlamda sosyolojinin bir alt dalı olarak kabul görse de sosyoloji toplum düzeyinde çalışırken sosyal psikoloji kişi- çevre etkileşimiyle ilgilenmektedir. Bireyin davranış önemli ancak birey rolünü oynayan aktör olarak ele alınır ve psikoloji-biyolojik özellikleri dikkate alınmaz. Sosyolojik sosyal psikoloji dıştan içe doğru, yani çevreden bireye doğru çalışır. Sosyal psikolojinin çalışma alanı psikoloji ve sosyolojiyi bir arada barındırsa da ayrı ayrı düşünülemez. Çünkü birey ve toplum iç içedir. Toplum bireyi şekillendirerek yaşamı boyunca etkiler, birey de içinde yaşadığı toplumu etkiler. Sonuç olarak sosyal psikoloji birey- toplum etkileşimi konusunu inceler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Sosyal psikolojinin temelinde sosyal etki olduğunu öne süren Aronson vd., (2020), psikolojinin bireyi diğerlerinden ayıran karakteristik özellikleri ve içsel psikolojik süreçleri üzerinde yoğunlaştığını, sosyolojinin toplumlarla ilgili genel ve kurallarla ilgilendiğini belirtmektedir. Sosyal psikolojiyi bu iki alanda ayıran ise bireyin sosyal sınıfı ya da kültüründen bağımsız olarak onu sosyal etkiye açık bırakan psikolojik süreçleri, evrensel özellikleri belirlemesidir.

Sosyal Etki ve Uyma

İnsan davranışı üzerine odaklandığımızda pek çoğumuz ‘insan sosyal bir varlık’ deriz. İnsanın sosyal davranışını kendimizde ve çevremizde çok rahat gözlemleyebiliriz. Örneğin; Ayşe üniversitedeki dersine geç kalmıştır. Sınıfa girdiğinde hocasından özür dileyerek yerine geçer. Arkadaşlarından birinin sınıfa girdiği andan yerine oturana kadar ona baktığını, özellikle saçlarına baktığını fark etmiştir. Yerine oturduğunda ilk işi saçlarını düzeltmek ve çantasından çıkardığı küçük aynayla saçlarını kontrol etmek olmuştur. Bu örnekte Ayşe’nin sosyal etki altında kalarak davranışta bulunduğu görülmektedir. Yani, Ayşe’nin davranışı bir başkasının tutum ve davranışından etkilenmiş, sosyal etkileşim süreci yaşanmıştır. İnsanların kendilerine has tutum ve davranışları olmakla beraber belirli olaylar karşısında sergiledikleri davranışlar birbirine benzerdir. Sosyal psikologlarda bu benzer davranışlar üzerinde durmaktadır.

Bireyin yalnızken ve başkalarıyla birlikteyken davranışlarını karşılaştıran sistematik çalışmalar yirminci yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Allport (1968) tarafından 1916’tan 1919’a kadar yürütülen bir dizi deney özellikle dikkate değerdir. Allport, uyarıcı olarak diğer insanların ‘saf etkilerini’ incelemek amacıyla, her bir kişi bir odada tek başına çalışırken (zamanı deneyci tarafından çalıştırılan bir zil tarafından kontrol edilmektedir) ve üç ya da dört kişiyle yan yana çalışırken (birbirleriyle rekabet etmemeleri konusunda talimatlar verilmektedir) çeşitli görevlerdeki performanslarını incelemiştir. Görevler arasında sesli harfleri iptal etme, çarpma, ilişkilendirme, akıl yürütme, ağırlık ve kokuları tahmin etme yer almıştır. Allport, tek başına ve birlikte yapılan görevlerde, görevi tamamlama hızının ve tamamlanan görev sayısının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal durumlar basit görevlerde performansın hızında ve miktarında artış olmasına neden olmuştur. Bu durum, kimsenin davranışı etkilemek için kasıtlı bir çabası olmadığında bile ortaya çıkmaktadır (Akt. Sherif ve Wood-Sherif, 1969). Sonuç olarak bir insanın davranışı, başka biri ya da birilerinin varlığından etkilenmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020). Nitekim sosyal etki, başkalarının bireyin davranışının üzerindeki etkisinin altını çizen bir kavramdır (Güneş ve Berber, 2025). Peki, bu nasıl olur? Bireyin davranışı, başkaları ya da gruplar tarafından nasıl etkilenir? Sosyal psikologlar bu sorunun cevabıyla uzun zamandır ilgilenmektedirler (Taylor, Peplau ve Sears, 2008).

Çoğu zaman insanlar, içinde bulundukları grubun gelenek ve göreneklerinin öngördüğü şeyleri yapmak zorunda oldukları için değil, istedikleri için yaparlar (Smith ve Mackie, 2007). Sosyal etki altında kaldıklarından benzer davranışlarda bulunur ve gruba uyarlar. Bu sayede sosyal davranış düzenliliği yaratılmış olur. Sosyal davranış düzenli olduğunda bireyler başkalarının davranışını önceden tahmin ederek kendi davranışlarını bu yönde ayarlayabilirler. Bu durumda da sosyal etkileşim genellikle uyum içinde ve çatışmasız

olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Sosyal etki sonucu oluşan uyma davranışı; bizim isteyerek ya da istemeyerek yaptığımız, bizden açıkça istenmiş ya da istenmemiş, bizden beklenen ya da istenilen doğrultuda oluşan davranışlarımız ve bu yöndeki davranışları izlememiz olarak tanımlanmaktadır (Taylor vd, 2008. İnsanlar başkalarının fikir ve eylemlerinden derinden etkilenir, bu da etkileşim veya iletişim halinde oldukları grup üyelerinin duygu, düşünce ve davranışlarının birbirine daha çok benzemesine neden olur. Açık ya da belirsiz bir yargı, grup üyelerinin görüşleriyle birleşerek bir sosyal norm oluşturur. Normlar da grup tarafından kabul edilen duygu, düşünce ve davranış biçimi olarak yansır (Smith ve Mackie, 2007).

Sosyal etkileşim zaman içinde oluşan bir süreçtir. Süreç, etkileşim içinde olan bireylerin rolleri, konumları ve normlarından (değerler ve davranış standartları) etkilenir. Yani etkileşim süreci yalıtılmış bir durum değildir. İster iki kişinin özel alanı olsun ister laboratuvar ortamında denek ve araştırmacıdan oluşan iki ya da üç kişilik grupta olsun karmaşık bir sosyal durum içinde gerçekleşir. Her sosyal durum en az dört etkenden oluşur. Bunlar:

- Bireylere ve aralarındaki ilişkilere dair etkenler (başlangıçta birbirlerine karşı nötr durumda olup olmadıkları, arkadaş ya da rekabet halinde olarak olumlu ya da olumsuz eğilimde olup olmadıkları; aralarında statü farklılıkları olup olmadığı, erkek ya da kadın olup olmadıkları; birbirleriyle ittifak ya da çatışma içinde olan farklı grupların üyeleri olup olmadıkları)

- Bireyleri etkileyen sorunların ya da görevlerin doğası ve özellikleri.

- Karşılaşılan bir durumun üstesinden gelmek için mekân ve araçların sunduğu imkanlar, avantajlar ve dezavantajlar.

- Bireyin, birbirine bağlı bir şekilde hareket eden bu üç etkenle ilişkisi: belirli bir yerde (duruma uygun ya da uygunsuz, yeterli ya da yetersiz olanaklara sahip, bireyin alışkın olduğu ya da olmadığı, bildiği ya da bilmediği) bir görev ya da sorunla (aşına ya da yabancı, becerikli ya da beceriksiz olabileceği) mücadele ederken diğer katılımcılara göre ne durumda olduğudur (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Çağdaş sosyal etki çalışmaları, sosyal etkilere uyumu sağlayan etkileşimli faktörleri (sosyal durumda ve kişiden kaynaklanan) analiz etmeye çalışmaktadır (Sherif ve Sherif, 1969. Bu anlamda pek çok araştırma yapılmıştır.

Sherif'in Norm Oluşumu Deneyi

Muzafer Sherif (1906-1988), asıl adıyla Muzaffer Şerif Başoğlu, sosyal psikolojinin kurucuları arasında yer alan Türk psikolog, 1935 yılında sosyal faktörlerin algı üzerindeki etkisini araştırdığı deneyler yapmıştır. Araştırmaları sonucunda belli bir durumda nesnel yapı eksik olduğunda, kasıtlı bir et-

kileme girişiminde bulunulmasa bile diğer kişilerin sözlü yargılarının birey üzerinde belirgin etkilere neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birey, durumu diğerlerinin görüşleri doğrultusunda algılamaya başlar ve çoğu zaman etkilendiğinin farkında değildir (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Sherif, sosyal psikoloji alanında öncü olan, bir grubun üyelerinin inançlarını etkileme gücüne ilişkin klasik çalışması için bir dizi araştırma yapmıştır. Araştırmaları, grup normlarının oluşmasını ve grup üyelerinin normlara uyma davranışını ortaya koymuştur. Araştırmancının ilk basamağındaki deneyde, araştırmaya katılan erkek üniversite öğrencileri (denek) teker teker tamamen karanlık bir odaya alınmış ve bir ışık noktasına bakmaları istenmiştir. Işık aralıklarıyla deneklere gösterilmiştir. Deneklere ışığın hareket ettiği ve bu ışığın ne kadar mesafede hareket ettiğini tahmin etmelerinin onlardan beklendiği söylenmiştir. Denekler ışığın değişik hızlarda ve değişik yönlerde hareket ettiğini ifade ederek tahmin etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aslında Sherif, otokinetik etki (autokinetic effect) adı verilen, optik bir yanılsamadan faydalanmıştır (Kağıtçıbaşı, (2003). Tamamen karanlık bir odada, sabit bir ışık noktasına dikkatle bakar durursak hareket ediyormuş gibi görünmeye başlar. Denekler bu belirsizlik ortamında kendi yargılarından emin olamamışlar ve çok farklı mesafeler söylemişlerdir. Bazı denekler 2cm, 3cm gibi tahminlerde bulunurken bulunduğu oda küçük bir oda olmasına rağmen büyüklüğünü algılayamayan bir denek 230 cm tahmininde bulunmuştur. Araştırmancının bu ilk deneyinde, denekler birbirinden farklı uzaklık tahminlerinde bulunsalar da bir süre sonra belli bir uzaklık tahmininde karar kılmış, kendilerince bir standart geliştirmiş ve ışığın hep o mesafede hareket ettiğini ifade etmişlerdir (Taylor vd., 2008). Araştırma dizisinin diğer deneyinde Sherif, denekleri iki ya da üç kişilik gruplar halinde karanlık odada bir araya getirmiştir. Gruba ışık gösterilmiş ve her denneğin kendi değerlendirmesini yüksek sesle söylemesi istenmiştir. Dizinin ilk deneyinde kendi standartlarını geliştirmiş olan denekler başlangıçta farklı mesafe değerlendirmeleri yapsalar da değerlendirme sayısı arttıkça ve aynı durumdaki diğerlerini dinledikçe kendi standartlarından vazgeçmiş ve benzer değerlendirmeler yapmaya başlamışlardır (Örneğin, başlangıçta 6 cm, 11 cm ve 20 cm olarak değerlendirirken bir süre sonra denekler 12 cm, 13cm gibi ortak bir değerlendirmede bulunmuşlar). Denekler, uzaklığı ölçmek için nesnel bir ölçme aracı olmadığından kendi başlarına standart belirlemede zorlanan denekler, grup içinde birbirlerinin değerlendirmelerini dikkate almışlar, çok daha kolay bir şekilde grup standardını oluşturmuşlar, fikir birliğine varmışlardır. Sherif, dizinin bu deneyiyle, grup normunun doğuşunu göstermiştir. Bu dizinin diğer bir deneyinde Sherif grup içinde standardı belirleyen denekleri, grup deneyinden bir yıl sonra bu defa tek başlarına deneye almıştır. Gruptaki deneklerden değerlendirmelerine tek başlarına tekrar yapmalarını istemiştir. Deney sonunda denekler gruplarıyla belirledikleri standartlara uymuş ve

grup standardına yakın değerlendirmeler yapmışlardır (Örneğin, belirlenen grup standardı 12 cm olsun, denek tek başına tekrar tahminde bulunduğu 12 cm ve 13 cm olarak değerlendirmeler yapıyor). Dizinin bu deneyi, grup standardını ne kadar güçlü olduğunu göstermiştir (Smith ve Mackie, 2007). Araştırma dizisinin bir diğer deneyinde Sherif, yalnızca bir kişinin gerçek denek olduğu iki kişilik gruplar oluşturmuştur. Deneyde yalancı denek tutarlı olarak gerçek deneyin ışığın hareket etiyile ilgili değerlendirmesinden daha yüksek ya da daha düşük değerlendirmeler yapmıştır. Değerlendirmeler arttıkça gerçek denek giderek yalancı deneyinkine benzer değerlendirmelerde bulunmaya başlamıştır (Örneğin; gerçek denek 25cm dediğinde yalancı denek 5 cm demiştir. Daha sonraki değerlendirmelerde gerçek denek tahminini düşürmeye başlamıştır). Dizinin bu deneyinin sonucunda Sherif, belirsiz bir durumda birey, tutarlı bir akranının davranışına uyma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Sosyal grupların bazıları üyelerinin cinsiyet, yaş, çevre gibi onları sosyal anlamda bir arada tutan özelliklerinden oluşur. Bu tür gruplarda üyeler çok fazla etkileşime girebilir ya da girmeyebilir. Diğer sosyal gruplar, ortak bir amaç (jüri üyeleri, spor takımı üyeleri veya belirli bir problem üzerinde çalışmak üzere görevlendirilmiş laboratuvar grupları) için bir araya gelirler. Bu yüz yüze gelen gruplar, hedefe ulaşmak veya bir görevi tamamlamak için etkileşime girer ve birbirlerini etkilerler. Sosyal grupların türü ne olursa olsun, üye grubu, grup üyelerinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını önemli ölçüde etkileme gücüne sahiptir. Ancak yüz yüze gruplar birbirlerini doğrudan etkileme üstünlüğüne sahiptir. İnsanlar bir grup içinde etkileşime girdiklerinde, düşünceleri, duyguları ve eylemleri birbirine yaklaştırmaya başlar ve giderek birbirine benzer hale gelir (Smith ve Mackie, 2007).

Sherif'in deneyi, fiziksel gerçeğin belirgin olmadığı bir durumda bireyin, bir yere tutunmak istemesi nedeniyle yarattığı gerçeği göstermiştir. Birey gerçeği, yalnızca kendisi, değilse etkileşim halinde olduğu grupla beraber yaratmış ve grupla birlikte gerçeğe uymuştur. Yani, birey kendi geliştirdiği nesnel gerçek yerine grupla geliştirdiği sosyal gerçeği kabul etmiştir. Grup içinde, bireysel normlardan sıyrılarak oluşan ortak norm benimsenmekte ve bu normun gerçeği yansıttığına inanılmaktadır. Sherif'in çalışmasında da özellikle belirsiz olarak tasarladığı fiziksel ortamın gerçeğinin yerini sosyal gerçeğin aldığı görülmektedir. Sonuç olarak grubun oluşturduğu normu grup üyeleri gerçek kabul etmiş ve bu norma uymuştur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Asch'in Birlikte Hareket Etmenin Sınırları Üzerine Yaptığı Deney

Belirsiz bir fiziksel durumun olduğu Sherif'in deneyinin aksine durum açık ve net olarak ortadaysa bireyin davranışı nasıl olur? Grup üyelerinin davranışı bireyin gördüğü açık gerçeğin tersi olursa bireyin davranışı nasıl olur? Solomon Asch (1956) deneysel bir durumda başkalarının sözlü yargıları

gerçeklere aykırı olarak algılandığında bu yargılara direnmeye veya uymaya yol açan sosyal koşulları incelemiştir (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Asch'e göre belirsiz bir durum olmadığında uyma davranışı da olmazdı. Bu varsayımdan hareketle bir dizi deney yaptı (Taylor vd., 2008. Algı konusunda bir deneye katılmak üzere, 7'si araştırmacının asistanı olan ve ne yapacakları belli olan deneklerle, gerçek 1 denek laboratuvar ortamında bir araya getirilmiştir. Bir masa etrafına oturan deneklere kart çiftleri gösterilmiştir. Kartlarında birinde uzunluğu standart bir çizgi (X çizgisi) diğerinde de üç farklı uzunlukta çizgi (A, B, C çizgileri) bulunmaktadır. X çizgisinin uzunluğu A, B ve C çizgilerinde biriyle aynı uzunluktadır. Bu kart çiftleri deneklere gösterilmiş, deneklerden X çizgisinin bu çizgilerden hangisiyle aynı uzunlukta olduğunu söylemesi istenmiştir. Gerçek denek masanın en sonuna yerleştirilmiştir. Araştırmacının asistanı olan denekler başta açık ve net bir biçimde ortada olan gerçeğe göre hareket etmiş ve X çizgisiyle aynı uzunlukta olan çizgiyi seçmiştir. Gerçek denek de doğru yanıt vermiştir. Deneyin ilerleyen zamanlarında asistanlar yanlış yanıt vermeye başlamıştır. Asistanlar yanlış yanıt verdiğinde gerçek denekin rahatsız olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen gerçek denek, doğru yanıt bilmesine rağmen yanlış yanıt vermiştir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020. Deney çok sayıda katılımcıyla devam etmiştir. Katılımcıların %35'i (her üç katılımcıdan biri) grubun yanlış kararına uymuştur. Deney katılan 50 gerçek denekten 13'ü hiç yanlış yanıt vermemiş, 15'i çoğunluk yönünde bir ya da üç kez yanlış yanıt vermiş, 7'si beş yanlış yanıt vermiş, 11'i altı ya da dokuz yanlış yanıt vermiş ve sadece dört denek on ya da on bir yanlış yanıt vermiştir. Asch, grupta çoğunluğa uyanlardan, çoğunluğa karşı yanlış tahminlerde bulunduklarının farkında olmayan çok az kişi bulmuştur. Denekler, kendi algılarında bir yanılsama ya da yetersizlik olduğuna inanmış ya da "farklı" görünmektense yanılmanın daha iyi olduğuna karar vermişlerdir. Bu durumda, deneyimleri ile eylemleri (yanıtları) çelişki oluşturmuştur (Smith ve Mackie, 2007). Asch, deney koşullarını değiştirerek, sadece bir veya iki asistan yanlış yanıt verdiğinde gerçek deneklerin de yanlış yanıtlarının önemli ölçüde azaldığını bulmuştur. Doğru yanıt vermesi talimatı verilen bir asistan grupta olduğunda gerçek denekin yanlış yanıt sayısı da düşmüştür. Ancak, doğru yanıt veren asistanın deneyin yarısında çekilmesi durumunda, kalan denemelerdeki yanlış yanıtlar toplam yanıtların yüzde 28,5'ine yükselmiştir. Başka bir durumda deneyin yarısında gelen ve doğru yanıt vermesi talimatı alan asistan yanlış yanıt sıklığını yüzde 8,7'ye düşürmüştür. Asch, yanlış yanıt verme eğilimini keskin bir şekilde azaltan varyasyonlar bulmuştur. Bunlardan ilki, gerçek deneklerin çoğunluğu oluşturduğu bir grupta yanlış seçimler yapan bir asistanın varlığıdır. Yerleştirilen asistanın "bulaşıcı kahkahası" diğerleri arasında yayılmıştır. İkincisi, çoğunluk tarafından seçilen çizgiler ile doğru çizgi arasındaki farkın artırılmasıdır. Çoğunluğun seçiminin doğru seçimden uzaklığı arttıkça yanlış yanıt oranı

azalmıştır (Kağıtçıbaşı, 2003). Asch'ın deneyleri, kişinin kendine olan güveninde ciddi sarsıntılar olsa da geçici bir sosyal durumda çoğunluk tarafından uygulanabilecek etki derecesinin sınırları olduğunu göstermektedir. Bu sınırlar (1) uyaranlar arasındaki nesnel farklılıklar (daha küçük farklılıklar daha yapılandırılmamış olmaktadır); (2) doğru seçim ile çoğunluğun seçimi arasındaki tutarsızlığın boyutu ve (3) yanlış yanıt veren kişilerin varlığı ya da yokluğu ve bunların sayısı tarafından belirlenmektedir (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Asch, deneyden bir süre sonra katılımcılarla görüşmeler yapmıştır. Yanlış yanıt veren katılımcılardan bazıları, gülünç görünmekten endişe ettiklerini ve gruba uyduklarını; diğerleri ise kelimenin tam anlamıyla “gözlerine inanamadıklarını” ve grubun haklı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yanlış yanıt vermeyenlerin çoğu, doğru olduklarına inanmalarına rağmen, bu deneyimden büyük rahatsızlık hissettiklerini, çatışma duyduklarını ve deney sona erdiğinde hala kendi yargılarını çoğunluğunkilerle uzlaştırmanın yollarını aradıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak Asch'ın ve Sherif'in çalışmaları insanların diğer grup üyelerinin görüşlerinden etkilendikleri ve genellikle bu görüşleri benimsediklerini göstermiştir (Smith ve Mackie, 2007). Sherif, grup normunun oluşumunu ve benimsenmesini, Asch ise yerleşmiş bir grup normuna uyma davranışını ele almıştır. Her iki çalışmada da yapılan kontrollü laboratuvar deneyleri konuyla ilgili kavram ve kurum gelişimine katkı sunmuştur (Kağıtçıbaşı, 2002).

Asch, deney sonucunda şaşkınlık yaşamıştır. Asch, deneyini bağımsız bir kültürün hâkim olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite öğrencileriyle yapmıştır. Ancak, grup baskısına karşın katılımcıların üçte ikisini doğru yanıt vermesine rağmen deney sonuçları onu şaşırtmıştır. Asch, genç insanların zeki ve iyi niyetli oldukları halde uyma eğilimi göstermelerinden, beyazı siyah olarak tanımlamalarından dolayı kaygı duyduğunu da belirtmiştir. İnsanların genelde kendi yargılarının doğru olduğunu bilir ve grup yargısının yanlışlığını kabul derler. Eğer başkalarının önünde bir yargıda bulunmaları istenirse de diğerlerinin yanlış yanıtını verirler (Taylor vd., 2008).

Milgram'ın Otoriteye Tepki Deneyleri

Uyma davranışının sınırları var mı? Bu soruyu yanıtlamak isteyen Stanley Milgram (1965), oldukça dikkat çekici bir deney yapmıştır.

Milyonlarca insan İkinci Dünya Savaşında hayatını kaybetmiştir. Otto Adolf Eichmann, Adolf Hitler'in komutanlarından biridir ve insanları çeşitli özelliklerinden dolayı Nazi kamplarına göndermiştir. Eichmann yakalandıktan sonra kendisini, iyi bir baba olduğunu ve sadece verilen emre uyduğunu söyleyerek savunmuştur. Tüm dünyanın takip ettiği davada Eichmann suçlu bulunmuştur. Ancak, Eichmann'ın eylemleri ve davasının ortaya çıkardığı insan doğasına ilişkin sorular hala varlığını sürdürmektedir. İşkence ya da

cinayet, herhangi birimizin emir üzerine yapabileceği bir şey midir? Kültürel farklılıklara inanan Milgram, Eichmann'ın gibi davranışların bireyselliğe ve bağımsızlığa değer verilen kültürlerde ortaya çıkabileceğinden şüphe ediyordu. Bu tür kültürlerin üyelerinin, özellikle de bu emirler bir başkasının zarar görmesi anlamına geliyorsa emirlere itaat etmek için grup baskısına direneceklerine inanıyordu. Milgram, katılımcılara herhangi bir grup baskısı olmaksızın yalnızca bir başkasına zarar vermelerinin söylendiği bir deney için prosedürleri tamamladıktan sonra, uyum ve itaat hakkındaki hipotezlerini birçok farklı ülkede test etmeyi planlamıştır. Ancak bu deneye katılanların şaşırtıcı tepkileri Milgram'ın planlarını sekteye uğratmıştır. İnsanların başkalarına zarar verseler bile otoriteye ne zaman ve neden itaat ettiklerini anlamak Milgram'ı düşündüren asıl konu olmuş ve deney sonuçları sosyal psikolojide belki de en iyi bilinen ve en tartışmalı bulgular haline gelmiştir (Smith ve Mackie, 2007).

Milgram, Connecticut eyaletinin New Haven kentindeki bir gazeteye ilan vermiş, toplumun her kesiminden erkekleri küçük bir ödeme karşılığında deneyine katılmaları için işe almıştır. Her gönüllü Yale Üniversitesi kampüsündeki laboratuvara geldiğinde, başka bir katılımcı gibi davranan orta yaşlı bir adamla tanıştırılmıştır (Sherif ve Wood-Sherif, 1969). Araştırmacı, çalışmanın amacının cezanın öğrenme üzerindeki etkilerini göstermek olduğunu açıklamış ve katılımcılardan birinin öğretmen, diğerinin de öğrenci olarak oturum boyunca görev yapacağını söylemiştir. Hileli bir şekilde gerçek katılımcı öğretmen rolüne atanmıştır. Görevi öğrenciye kelime çiftlerini öğretmek ve herhangi bir yanlış cevabı öğrencinin bileğine elektrik şoku vererek cezalandırmaktır. Öğretmen izlerken, öğrenci itiraz etmeden bitişik bir odada bir sandalyeye bağlanmış ve elektrotlar bileğine bantlanmıştır. Araştırmacı, 'düzenegi test etmek' için öğretmene düşük voltajlı bir şok vererek, deneyin ilk aşamalarında öğrencinin maruz kalacağı küçük, orta derecede rahatsız edici hissi deneyimlemesini sağlamıştır. Deney odasına döndüğünde, araştırmacı düzenegin çalışmasını açıklamıştır. Bir şok vermek için öğretmenin şok jeneratörü üzerindeki düğmelerden birine basması yeterlidir. 15 voltluk artışlarla 15 volttan ('hafif şok' olarak etiketlenmiş) 450 volta (sadece XXX ile işaretlenmiş) kadar değişen 30 anahtar vardır. Öğretmen en düşük şok seviyesinden başlayacak ve her hatada bir üst seviyeye geçecektir. Deney görevlisi şokların 'acı verici' olabileceğini ancak 'kalıcı doku hasarına yol açmayacağını' söylemiştir. Deney başlarken araştırmacı öğretmenin yanında durmuştur. Öğrencinin ilk hataları sadece düşük seviyelerde şokla karşılanmıştır. Ancak yanlış tepkiler arttıkça voltaj da artmıştır. Kısa süre sonra öğrencinin odasından acı homurtuları gelmeye başlamış, ancak öğrenci kelime çiftlerini öğrenmeye çalışmaya devam etmiştir. Bu aşamada, öğretmenler tipik olarak gözle görülür sıkıntı belirtileri göstermiş ve deneyi durdurmaya çalışmıştır. Araştırmacı müdahale ederek acımasızca sadece öğretmenin devam etme-

si gerektiğini tekrarlamıştır. Sonunda, 300 volt seviyesinde, öğrenci duvara vurmuş ve daha fazla soruya cevap vermeyi reddetmiştir. Çoğu öğretmen bu noktada deneyin bittiğini düşünerek rahat bir nefes almıştır. Araştırmacı ise sessizliğin yanlış cevap olarak kabul edileceğini ve cezalandırılacağını duyurmuştur. Öğretmenlerin karşı çıkışlarında da araştırmacı tarafından “Deney devam etmenizi gerektiriyor.” şeklinde uyarılmışlardır. Şoklar artıkça ve öğrenci duvara daha da güçsüz bir şekilde vurdukça, araştırmacı da öğretmeni devam etmeye teşvik etmek için “Başka seçeneğiniz yok, devam etmelisiniz.” ifadelerini kullanmıştır. Sonunda, öğrencinin duvara vuruşları bile durmuştur. Öfkeli öğretmenler tipik olarak yaralanma olasılığını günde me getirmiş, ancak araştırmacı asla tereddüt etmemiş ve “Sorumluluk benim. Lütfen, devam edin.” diyerek ısrarcı davranmıştır. Bu noktada katılımcıların çoğu devam etmiştir. Bir çalışmada, katılımcıların %65’ine 450 volt seviyesine kadar şok verilmiştir. Sıradan insanların otoritenin emirlerine direneceğini göstermek bir yana, deney bunun tam tersini göstermiştir. Sonuçlar hem bilim insanlarını hem de bilim insanı olmayanları hayrete düşürmüştür (Smith ve Mackie, 2007). Milgram, deney düzeneğini ve prosedürleri 40 psikiyatriste anlatmış ve onlardan şoku her bir seviyeye yükseltecek katılımcıların yüzdesini tahmin etmelerini istemiştir. Tahminler, gerçekte uygulanan şok miktarını önemli ölçüde hafife almıştır. Psikiyatristler sadece katılımcıların onda birinin maksimum şoku vereceğini tahmin ederken ortalama yüzde 65’i bunu yapmıştır. Milgram, tahmin hatasını, belirli durumların özelliklerinden ayrı olarak güdüler tarafından belirlenen bir insan eylemi anlayışına bağlamıştır (Sherif ve Wood-Sherif, 1969).

Milgram’ın katılımcılarının itaati, kişilik kusurlarından, kurbanı umursamayan katı yüreklilikten ya da deneyin hileli olduğu şüphesinden kaynaklanmamıştır. Aslında, deneysel olmayan ortamlarda da itaat aynı derecede yüksek olabilir. Neden bu kadar çok insan itaat etmiştir? Milgram’ın katılımcıları özellikle kalpsiz bireyler midir, başkalarını umursamayacak kadar nasırlaşmış kentliler midir? Aldatmacanın farkına varıp aslında şok verilmediğini anlamış olabilirler midir? Bu sorular katılımcıların tepkileri düşünüldüğünde mantıksız görünmektedir. Milgram’ın öğretmenleri (gerçek katılımcılar) deney ilerledikçe olağanüstü sıkıntılar yaşamışlardır. Titremişler, durmak için yalvarmışlar, kendi kendilerine mırıldanmışlar, konuşurken kekelemişler, sinirli bir şekilde gülmüşler, tırnaklarını etlerine geçirmişler ve öğrencinin yerini almayı teklif etmişlerdir. Açıkça görüldüğü üzere, sadece şokların gerçek olduğuna tamamen inanmakla kalmamışlar, aynı zamanda öğrencinin çektiği acıyı da derinden önemsemişlerdir (Smith ve Mackie, 2007).

Bu deney sonraki yıllarda dünyanın pek çok yerinde sadece erkekler ve yetişkinlerle değil, kadınlar ve çocuklarla da tekrarlanmıştır. Deney sonuçları benzerlik göstermiştir (Smith ve Mackie, 2007. Söz konusu deney, Türkiye’de

Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (ODTÜ) Olcay İmamoğlu tarafından 1974 yılında tekrar yapılmıştır. Deney ODTÜ'deki elektrik elektronik mühendisliği öğrencileriyle yapılmıştır. Deney sonucunda da Milgram'ın sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcılar mühendis olmalarına ve elektrik şoku hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen itaat davranışı göstermişlerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Deney, katılımcıların psikolojik açıdan zarar görebileceği gerekçesiyle etik açıdan eleştirilere uğramıştır. Milgram (1964, 1977) bu eleştirilere, bilgilendirmenin dikkatli ve hassas bir şekilde yapıldığını savunarak yanıt vermiştir. Katılımcılar deneyin gerçek doğasını anladıklarında (üzülmek yerine) büyük ölçüde rahatlamış görünmüşler ve araştırmanın amacının değerli olduğuna inanmaya başlamışlardır. Katılımcılara deneyden birkaç ay sonra bir anket gönderilmiş ve geri bildirim alınmıştır. Anket sonuçlarına göre, %84'ü katılımları hakkında olumlu duygular bildirmiş, %15'i nötr duygular bildirmiş ve sadece %1,3'ü olumsuz duygular tanımlamıştır. Bu bulgular güven verici görünmesine rağmen, Milgram'ın katılımcılarının yaşadığı sıkıntı, psikolojik deneylerde “bilgilendirilmiş onam” prosedürlerinin uygulamaya konması için bir itici güç olmuştur (Smith ve Mackie, 2007).

Otoriteye itaat normu, insanların meşru otoriteye sahip bir kişi tarafından verilen emirlere itaat etmesi gerektiğine dair paylaşılan görüştür. Meşruyet gruptan kaynaklanır. Grup, otorite figürüne emir verme gücü ve hakkı verir ve grup, üyelerine itaat etme sorumluluğu yükler. Otorite herhangi bir kişiden değil, statüden kaynaklanır. Örneğin bir asker ordudaki bir subayı selamladığında, üst rütbeli subayın rütbesini selamlamış olur; bu da subayın rütbeli askerler üzerinde sahip olduğu otoriteyi simgeleyen bir harekettir. Bazı durumlarda otoriteye itaat zorunlu hale getirilir. Ancak çoğu zaman itaat, meşru otoriteye itaat edilmesi gerektiğine dair özel duygularla motive edilir. Milgram'ın deneyinde de durum böyle görünmektedir. Araştırmacı meşru otoriteyi temsil etmiştir. Katılımcılar da araştırmacının kendilerine ne yapmaları gerektiğini söylemeye meşru hakkı olduğuna ve ona itaat etmenin bir görev olduğuna inanmıştır. Meşru bir otoritenin varlığı, katılımcılara hem itaat etmeleri gerektiğini hem de kime itaat etmeleri gerektiğini söyleyerek itaat normunu harekete geçirmiştir (Smith ve Mackie, 2007).

Zimbardo ve Stanford Hapishanesi Deneyi

Uyma davranışıyla ilgili yapılan ve sonuçlarıyla gündemde kalan deneyde laboratuvar, simule edilmiş bir hapishanedir. Philip Zimbardo ve ekibi 1971 yılında deney için Stanford Üniversitesi Psikoloji Bölümünün bodrumunu hapishaneye dönüştürmüştür. Bu dönüşümde eski bir mahkûmun görüşlerinden yararlanılmış, duvarların boyası, koğuş kapıları ve numaraları, hücre gibi detaylara dikkat edilmiştir. Duvarlara saat asılmamış, dış dünya görüşü olmayan minimum uyarının olduğu bir ortam hazırlanmıştır. Yerel bir

gazeteye ilan verilmiş, günlük 15 dolar karşılığında deneye katılmayı kabul eden 70 kişiye çeşitli kişilik testleri uygulanmış, sağlık kontrolleri yapılmış, herhangi bir bağımlılıklarının olmamasına dikkat edilmiş ve 24 katılımcı belirlenmiştir. Bu 24 birey mahkûm veya gardiyan rollerine rastgele seçilmiştir. Rollerine ilgili özel herhangi bir şey söylenmemiştir. Mahkûmlar bir sabah ani bir şekilde gerçek bir mahkûm gibi polis tarafından evlerinden alınmış, sessiz kalmaları söylenmiş, elleri bağlanmış, hakları okunmuş ve Stanford Hapishanesine getirilmiştir. Hapishanede onları gardiyanlar karşılamış, gerçek mahkûmlara uygulanan prosedür uygulanmış, kıyafetleri alınmış, sağlık kontrolü yapılmış, mikrop getirdikleri düşüncesiyle vücutları ilaçlanmış ve aşağılanmışlardır. Bütün mahkûmlara önünde ve arkasında numara yazan üniformalar verilmiş, sağ ayak bileklerine zincir takılmış ve kafalarına çorap giydirilmiştir. Kafalarına giydikleri çoraplarla kişisel özelliklerinden, bireyselliklerinden uzaklaşmaları sağlanmıştır. Ayak bileklerine takılan zincirle psikolojik baskı oluşturulmuştur. İsimleri yerine onlara numaralar verilerek bireysel kimliklerinden çıkmaları sağlanmıştır. Mahkûmların koğuşları küçük, sadece yatakları ve battaniyeleri olan üçer kişilik tasarlanmıştır. Gardiyanlar ise hâkî renkte üniforma giymiştir. Gardiyanlara düdük, cop ve güneş gözlüğü verilmiştir. Güneş gözlüğü verilmesindeki amaç, mahkûmlarla göz teması kurduklarında gözlerinde herhangi bir duygunun görünmemesini sağlamaktır. Gardiyanlara özel bir eğitim verilmemiş hapishanede kanun ve düzeni sağlamak ve mahkûmların saygısını kazanmak için gerekli olduğunu düşündükleri her şeyi yapmakta özgür oldukları söylenmiştir. Gardiyanlar araştırma ekibinden müdürle konuşarak kendi kurallarını oluşturmuşlardır. Gücü kendilerinde hisseden gardiyanlar mahkûmları gece uyandırmış, sayım yapmış, uygunsuz davrananlara şınav çekme cezası vermiş ve bu sayede mahkûmlar üzerinde baskı kurmaya çalışmışlardır. Başlangıçta hapishane deneyi olduğunu bilseler de gerçekten kendilerini hapishanede hissetmeye başlayan mahkûmlar isyan çıkarmaya kalkışmışlar, gardiyanlar tarafından hücre hapsine gönderilerek ya da yatakları alınarak cezalandırılmışlardır. Ayrıca mahkûmlar tacize uğramıştır. İsyân, gardiyanlar arasında dayanışma oluşturmuş ve mahkûmları tehlike unsuru olarak görmeye başlamalarına neden olmuştur. İsyândan sonra gardiyanlar daha kontrolcü ve saldırgan hareket etmiş, psikolojik baskının dozunu arttırmıştır. Deneyin ilk birkaç gününde yaşananlar bazı mahkûmların psikolojini bozulmasına, ağlama krizi, öfke nöbeti geçirmelerine neden olmuştur. Açlık grevi yapan mahkûm bile olmuştur. Araştırma ekibi de kendilerini rollerine kaptırmış, sert bir müdür ya da müfettiş gibi davranmaya başlamıştır. İlerleyen günlerde gardiyanların özellikle araştırmacıların gözlem yapmadığını düşündükleri gece saatlerinde tacizlerini arttırması ve deneye devam edilmesinin tehlikeli bir durum yaratacağı göz önünde bulundurularak deney sonlandırılmıştır. Başlangıçta iki hafta olarak planlanan deney 6. gününde sonlanmıştır. Deneyin sonunda gardiyanlar, mahkûmlar ve deneyde görevli olan araştırma ekibiyle görüşme-

ler yapılmıştır. Deneye ilişkin bilgiler www.prisonexp.org sitesinden alınmıştır (<https://www.prisonexp.org/>).

Deneyde duygusal açıdan güçlü olan ve rastgele sahte mahkûm olan deneklerin akut psikolojik travma ve çöküşler yaşadığı ve bazı deneklerin bir haftadan kısa süren temsili hapisliğin yoğun acılarından kurtulmak için yalvarırken diğerlerinin gardiyanların adaletsiz otoritesine körü körüne itaat ederek uyum sağladığı görülmüştür. Gardiyanlar da kendilerine rastgele verilen rolü hızla içselleştirmiştir (Haney ve Zimbardo, 1998). Normal, sağlıklı, eğitilmiş genç bireyler “cezaevi ortamının” kurumsal baskıları altında kendi kimliklerini kaybetmiş ve başka bir kimliğe dönüşmüştür. Deneklerin seçilme prosedürleri ve rollerine rastgele seçilmişlerdir yani deney sonunda geldikleri durum önceden var olan kişiliklerinden kaynaklanmamıştır. Davranış bozukluklarının kaynağı belirli bir kişi veya grubun içinde bulunmak değil, durumsal güçlerin etkisi sonucudur (Zimbardo, Haney, Banks ve Jaffe, 1973).

Hapsetmenin, buna maruz kalan bireyler ve bunu sürdürmekle görevli olanlar üzerindeki etkisinin ne olacağını gösteren deney, hapishane yaşamına ilişkin bilinen ve yaygın olarak kabul edilen durumu desteklemiştir. Gerçek olmayan bu hapishane ortamının gardiyanlar ve mahkûmlar üzerindeki sarsıcı etkisi ceza infaz kurumlarının dayandığı temel işleyiş ilkelerinin sorgulanmasına neden olmuştur (Haney, Banks ve Zimbardo, 1973). Sonuç olarak bir deneyin içinde de olsalar mahkûmlar ve gardiyanların uyma davranışı göstermiş olması anlamlıdır.

Sosyal Etki ve Uyma Davranışına Neden Olan Etkenler

İnsanlar başkalarının duygu, düşünce ve eylemlerinden derinden etkilenirler. Bu etki, davranışlarına yansıdığı anda da onların duygu, düşünce ve eylemlerine uyma davranışı göstermiş olurlar. Bu etki ve uyma davranışının pek çok nedeni vardır. Alanyazında sosyal etkiye neden olan etkenler; doğru olanı bilme gereksinimi (bilgilendirici sosyal etki), kabul edilme gereksinimi (norma dayalı sosyal etki), ortamsal etkenler, kişisel etkenler ve kültürel etkenler şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda söz konusu etmenlere değinilmektedir.

Doğru Olanı Bilme Gereksinimi (Bilgilendirici Sosyal Etki). İnsanlar belirsizlik durumunda kaldıklarında, ne düşüneceklerinden ve nasıl hareket edeceklerinden emin olamadıklarında güçlü ve uygun bir bilgi kaynağına ihtiyaç duymaktadırlar. Başkalarının, kendilerinden daha doğru bir yargıda, yorumda bulunduğu ve uygun hareket tarzını seçebildiğine inanmaktadırlar. Bu inanç bilgilendirici sosyal etkiye, sosyal etki de uyma davranışına neden olmaktadır (Aronson vd., 2020). Bilgilendirici sosyal etki özel kabul ve kamusal boyun eğme olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. Özel kabul durumunda insanlar, diğerlerinin davranışının gerçekten doğru olduğuna inanmaktadır. Sherif’in otokinetik etki deneyinde de belirsizlik durumunda

deney katılımcıları ortak bir tahmine ulaşmıştır. Kamusal boyun eğme durumunda insanlar, diğerlerinin söylediklerine ya da yaptıklarına inanmasa da toplum içerisinde diğerlerine uyma davranışı sergilemektedir (Smith ve Mackie, 2007. Asch'in deneyinde gerçek apaçık ortadayken denek doğru yanıtı bilmesine ve grubun yanıtının yanlış olduğunun farkında olmasına rağmen gruba uyma davranışı göstermiştir.

Bilgilendirici sosyal etkiyle ilgili bir başka değişken de görevde hatasız olma isteğidir. İnsanlar için karar verilecek durum ne kadar önemliyse bilgi ve yol göstericilik için diğerlerine duyulan ihtiyaçta o kadar çok olmaktadır. Ancak, diğerlerinin yanılabilceği durumlar da söz konusu olabilmektedir. İnsanların kriz durumunda ya da kişisel güvenlik durumunda derhal hareket almaları gerekmektedir. İnsanlar yaşadıkları panikle en yakınlarındakilerin söyledikleri ve yaptıklarına uyma eğilimi göstermektedirler. Bu durum hatalara neden olabilmektedir (Aronson vd., 2020).

Kabul Edilme Gerekсинimi (Norma Dayalı Sosyal Etki). İnsanlar, diğerleriyle etkileşime geçtiklerinde duygusal destek almakta, sevgi ve şefkat görmekte, kendilerini iyi hissetmektedirler. Bireyde diğerleri tarafından onaylanmak ve kabul görmek isteğini ortaya çıkarmaktadır. Belli bir grupta yer alan birey grubun sosyal normlarına yani grup üyeleri tarafından kabul edilen davranış, değer ve inançlara ilişkin kurallara uyma davranışı göstermektedir. Aksi durumda, grup kurallarına uymayan bireyler, grup üyeleri tarafından farklı görülümekte, cezalandırılmakta ya da reddedilmektedir. Bu, normatif sosyal etki durumudur. Bazı tehlikeli durumlarda bile birey tehlikeyi göze alabilmekte fakat grup tarafından reddedilmeyi göze alamamaktadır (Aronson vd., 2020).

Ortamsal Etkenler. Yapılan araştırmalara göre ortamsal etkenler genelde grubun özellikleriyle ve birey üzerindeki etkileriyle ilişkilidir. Bu etkenleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Birey, grup büyüdükçe üye sayısı arttıkça uyma davranışını daha fazla göstermektedir. Belirsiz bir durum söz konusu olduğunda birey diğerlerinin fikirlerin güven duyuyorsa küçük bir grup da uyma davranışına neden olabilmektedir.
- Birey, gruptaki söz birliğinden etkilenmekte ve daha çok uyma davranışı gösterebilmektedir.
- Birey, grubun ya da kişinin statüsünden ve saygınlığından etkilenecek daha çok uyma davranışı gösterebilmektedir.
- Birey, grupta ya da kişiyle yüz yüze olduğunda daha çok etkilenmekte ve uyma davranışı artmaktadır.
- Birey, bulunduğu ortamın gerekliliklerini yaparken kendi kişiliği-

ni ya da benliğini engelleyebilmektedir. Grubun içinde olmak ya da grubun gücü onu heyecanlandır ve grup normlarına duyarlılığı artmaktadır. Sonuç olarak uyma davranışı artmakta fakat benliğini kullanamamaktadır.

- Birey, grupla olan ilişkisinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Bireyin gruba bağlılığı, grubun amacına inancı, grup üyelerine karşı hissettikleri, grubun ona kazandırdıkları uyma davranışını arttırmaktadır.

- Birey, grupla daha sonra yeniden bir araya geleceğine inanıyorsa uyma davranışı artmaktadır.

- Birey, grupta normlara uymayan başka biri olduğunda ondan etkilenecek gruba uymayabilmektedir. Azınlık etkisi olarak adlandırılan bu durumun oluşabilmesinde gruba uymayan kişinin tutarlılığı, kendine güven duyması ve açık görüşlü olması azınlığa uyma davranışının gücünü arttırmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Kişisel Etkenler. Yapılan araştırmalara göre kişisel etkenler bireyin karakteriyle ilgilidir. Bu etkenleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Birey, benliğinin ilişkisel yönünü kullanıyorsa grupta kalmak daha anlamlı olmakta ve gruba uyma davranışı artmaktadır. Birey, benliğinin bireyci yönünü kullanıyorsa kendi düşüncelerini ve ilkelerini daha çok önemsemekte ve uyma davranışı azalmaktadır.

- Birey, kendine has olmayı önemseydiğinde, bireyselliğini koruma isteği güçlü olduğunda gruba uyma davranışı azalmaktadır.

- Birey, kendi davranışlarını kontrol etme arzusu içindeyse sosyal etkiye direnmekte ve uyma davranışı azalmaktadır. Kişisel kontrol arzusu yükseldikçe sosyal etkiye direnç artmaktadır.

- Birey, kendi yetkinliğini grup üyelerinin yetkinliğinden daha yüksek görüyorsa grubun kararlarına daha az güvenmekte ve uyma davranışı da azalmaktadır.

- Kadınlar erkeklerden biraz daha çok uyma davranışı göstermektedirler. Bu durum, sosyal rollerin kadınlardan uyumlu davranış beklemesiyle açıklanmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020).

Bunların dışında bazı araştırmacılar uyma davranışını sergileyen bireylerin öz saygısı az, toplumsal onay ve destek bekleyen, zekâ seviyesi düşük, kişisel kontrol arzusu duyan, kaygı düzeyi yüksek, kendini suçlayan ve güvensiz hisseden, aşağılık duygusu olan, daha düşük statüye sahip ve daha çok otoriter olan kişiler olduğunu belirtse de yapılan araştırmalar durumsal faktörlerin kişilikten önemli olabileceğini de ortaya koymuştur (Hogg ve Vaughan, 2011).

Sonuç olarak uyma davranışı üzerinde ortamsal etkenler ya da kişisel etkenler tek başına etkili değildir. Bireyin kişilik özelliklerinin bireyin başka özellikleriyle ve bulunduğu ortamın ya da durumun çeşitli özellikleriyle etkileşimi uyma davranışının özünü oluşturmaktadır.

Kültürel Etkenler. Sosyal psikologlar araştırmaları farklı kültürlerde tekrar yapmışlar ve bireyin yaşadığı toplumun kültürünün davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal etki, toplulukçu kültürlerde bireyci kültürlerden daha çok uyma davranışına neden olmaktadır. Toplulukçu kültürlerde bu durum nezaket ve duyarlılık gereği olarak kabul edilmektedir. Örneğin Asch'in çalışmaları Norveç ve Fransa'da tekrarlandığında Norveçli katılımcılar uyma davranışını Fransız katılımcılardan daha çok göstermiştir. Bu sonuçta Norveç toplumunun birbirine bağlı bir yapıda olması etkili olmuştur (Aronson vd., 2020).

Uyma Davranışının Gerçekleşme Biçimleri

Uyma davranışının ortaya çıkma nedenlerinden biri özdeşleşmedir. Birey gruba benzemek istediğinde grubun fikrine uymaktadır. Grup ya da uyulan kişinin cazibesi bireyin uyma davranışının temelini oluşturmaktadır. Birey gruba ya da uyulan kişiye verdiği değer sürdükçe uyma davranışı devam ederken verilen değer azaldıkça uyma davranışı da yok olmaktadır. Özdeşleşme bireye, değer verdiği kişilere benzeme ve onlar gibi olduğunu hissetme duygusu yaşatmaktadır. Uyma davranışı bireyin sosyal etkiyi yani bir kuralı ya da görüşü gerçekten doğru kabul etmesiyle de ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, benimseme ya da kendine mal etme olarak ifade edilmektedir. Benimseme bireyin, doğruyu anlama ve uygulama gereksinimini karşılamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2003).

Farklı kaynaklarda sosyal etki üç ana kategoride ele alınmaktadır. Bunlar: uygunluk, uyum ve itaattir. Bu kategorilerle ilişkili açık sosyal baskı miktarı, uygunluktan itaate doğru gidildikçe artmaktadır. Uygunluk, bireyin davranışlarını başkalarının tepkilerine veya eylemlerine uyacak şekilde değiştirmesini, çevresindekilere uyum sağlamasını içermektedir. Bir parti veya konserden önce “İnsanlar ne giyecek?” diye sorabilirsiniz. Herkes resmi kıyafetler giyerken şort ve tişörtle gitseniz ya da tam tersi bir durum yaşasanız rahatsızlık hissedebilirsiniz. Çoğumuzun bu gibi durumlarda hissedeceği rahatsızlık, uyum sağlama arzusunun gücü hakkında bize bir fikir vermektedir. Uyum, açık bir sosyal baskı olmadan da gerçekleşebilir; hiç kimse sizi bir kenara çekip “Uygunsuz giyinmişsin” demek zorunda kalmayabilir, ancak yine de daha az yersiz görünen bir kıyafet giymek isteyebilirsiniz. Uyum, doğrudan bir talep karşısında kişinin davranışını değiştirmesi anlamına da gelmektedir. Talep, arkadaşınızın sizi ders çalışmanız yerine kahve içmeye davet etmesi şeklinde olabileceği gibi otobüste, tiyatrodan ya da iş yerinizdeki uyarı tabelaları şeklinde de olabilir. İtaat ise bir otorite figüründen gelen

bir buyruğa karşılık olarak kişinin davranışını değiştirmesini içeren özel bir uyum türüdür. Bir patron çalışanlarından fazla mesai yapmalarını isteyebilir, bir subay askerlere düşmana saldırmalarını emredebilir veya bir polis memuru sürücülere dolambaçlı yoldan gitmelerini emredebilir. Başkalarını itaat etmeye yönlendirirken, otorite figürleri tipik olarak en açık etki girişimlerini uygulamaktadırlar (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 2002).

İtaat, tanımlanmış bir hiyerarşi veya emir komuta zinciri içinde daha yüksek sosyal statüye sahip bir kişiden gelen emirlere uymaktır (Hewstone ve Martin, 2008). Milgram'ın bu konudaki deneyi sosyal psikoloji alanında önemli bir yere sahip olmuş ve hem deneyin kendisi hem de sonuçları farklı araştırmalara da konu olmuştur. Milgram'ın yaptığı deneyde, başka birine zarar vermek pahasına itaat eden katılımcıların bu davranışlarında sosyo-kültürel faktörlerin, bağlayıcı faktörlerin, hiyerarşinin ve son olarak kişiliğin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo kültürel olarak birey, kendisi için meşru ve güvenilir olan ailesinden, öğretmenlerinden ve güvenlik güçlerinden otoriteye uymayı öğrenmesidir. Bağlayıcı olarak bireyin itaat davranışındaki psikolojik etkenlerin otorite tarafından bilinmesi ve kontrol edilmesidir. Hiyerarşi, bireyin itaat davranışının olumsuz sonuçlarını ve sorumluluğunu otoriteye devretmesidir. Son olarak kişilik ise başlangıçta durumsal faktörlerin etkisiyle gelişen itaat davranışında öz-düzenleme süreçlerinin gerekliliğini göstermektedir (Hewstone ve Martin, 2008).

Sonuç

Bu bölümde sosyal psikolojinin önemli çalışma konularından sosyal etki ve uyma konusu üzerinde durulmuştur. İnsanların sosyal etkiye uyma eğilimi göstermesinin altında kişisel, ortamsal, ve kültürel etkenler yatmaktadır. Konu temel kuramsal yaklaşımlar ve klasik deneyler çerçevesinde ele alınmıştır. Sherif'in norm oluşumu deneyi, belirsizlik durumunda bireylerin ortak yargı geliştirme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Asch'in birlikte hareket etmenin sınırları üzerine yaptığı deneyde grup baskısının bireylerin kişisel değerlendirmelerini etkilediğini göstermiştir. Milgram, yürüttüğü otoriteye tepki deneyleriyle bize otoritenin insan davranışlarını yönlendirme gücünü kanıtlamıştır. Zimbardo ve Stanford Hapishanesi Deneyi ise toplumsal roller ile durumsal faktörlerin insan davranışlarını nasıl şekillendirdiğini göstermiştir. Söz konusu deneyler bizim zayıflığımızı göstermez; toplumsal bağlam, otorite ve rol beklentileri gibi faktörlerin etkisiyle oluşan toplumsal bir süreç olduğunu düşündürmektedir. Sosyal etki ve uyma alanyazınından edinilen bilgilerden eğitim örgütlerinde ve diğer örgütlerde etkili liderlik, karar alma, grup dinamiği, sorun çözme gibi süreçlerde yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2020). *Sosyal psikoloji* (1. Baskı) (O. Gündüz, çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Dil-Şahin, M. (2023). Sosyal etki ve uyuma davranışı. E. Yavuz Örgütsel (Ed.), *Örgütsel davranış* (ss. 91-114). Ankara: Nobel.
- Güney, S. (2023). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel.
- Güneş, S. K. ve Berber, Ş. (2025). Erving Goffman'ın dramaturjik analizinde norm, sosyal etki ve uyuma davranışı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(3), 802-812.
- Haney, C., & Zimbardo, P. G. (1998). The past and future of U.S. prison policy: Twenty-five years after the Stanford Prison Experiment. *American Psychologist*, (53), 709-727.
- Haney, C., Banks, W. C. ve Zimbardo, P. G. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, (1), 69-97.
- Hogg M. A. ve Vaughan G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*, İstanbul: Evrim.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Cemalcılar, Z. (2020). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (23. Basım). İstanbul: Evrim.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L. ve Cialdini, R. B. (2002). *Social Psychology unraveling the mystery* (Second Edition). New Zeland: Pearson Education.
- Martin, R., & Hewstone, M. (2008). Majority versus minority influence, message processing and attitude change: The Source-Context-Elaboration Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, (40), 237-326.
- Sherif, M. ve Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper&Row.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Social psychology* (A. Dönmez, çev.). Ankara: İmge.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social psychology* (3rd ed.). United Kingdom: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Stanford Hapishane Deneyi. Erişim tarihi: 20.08.2024, <https://www.prisonexp.org/>
- Zimbardo, P. G., Haney, C., Banks, W. C., & Jaffe, D. (1973, April 8). The mind is a formidable jailer: A Pirandellian Prison. *The New York Times Magazine*, Section 6, 36.