

E-UPAD

E-ULUSLARARASI
PED@NDRAGOJİ DERGİSİ



E-IJPA

E-INTERNATIONAL
JOURNAL OF PED@NDRAGOGY

İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial

Tuncay ÖĞRETMEN

**Yönetici Roller ve Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin
Yöneticiye Güveni Arasındaki İlişkiler**

**The Relationships Between Administrator Roles, Their Influencing Tactics and
Teachers' Trust in Administration**

Hatice DOĞAN-Türkay Nuri TOK

65-84

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Müdürlerine Özgü Bir Yeterlik Çerçevesi

A Qualification Framework for Vocational and Technical Secondary School Principals

Arzu ENGÜR-Ali SABANCI

85-104

**Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Öğretim Yaklaşımına
İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

**An Examination of Preschool Teachers' Views on Child-Centered
Teaching Approach**

Hasret Semra SALİHOĞLU-YILMAZ Asuman BİLBAY

105-119

Hücre-Okul Kuramının (HOK) Oluşturulması

Building of the Cell-School Theory (CST)

Erdal TOPRAKÇI-Dilek ERDOĞAN-Miray ÜZER-Hasan Cüneyt BOZKURT

120-151

**Temporal Dynamics of Problematic Internet Use in Undergraduates: Disentangling Academic
and Leisure-Related Usage Patterns During Pre-Pandemic and Pandemic Periods**

**Lisans Öğrencilerinde Problemlerli İnternet Kullanımının Zamansal Dinamikleri:
Pandemi Öncesi ve Pandemi Dönemlerinde Akademik ve Boş Zaman Kullanım
Örüntülerinin Ayrıştırılması**

Yüksel ÇIRAK

152-166



Sayı Editörü/Issue Editor

Prof. Dr. Tuncay Öğretmen

Baş-Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Turan Akman Erkiç

Eş-Editör/Co-Editor

Prof. Dr. Ahmet Üstün

Editör Yardımcıları/Editor Assistants

Dr. Kübra Nur Özerter

Dr. Akın Güngör

Dil Editörleri/Language Editors

Dr. Dilşad Bakır

Dr. Ali İhsan Yanar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Pınar Kızılhan (Ankara University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Ali İhsan Yanar (Ege University)
Mustafa Tercan (Ege University)
Murat Arslan (Ege University)
Kübra Nur Özerter (Ege University)
Dilşad Bakır (Ege University)
Akın Güngör (Ege University)
Murat Çeçen (Ege University)
Ayfer Köşker (Ege University)
Figen Ata Çiğdem (Ege University)
Simge Dinçer (Ege University)
Esra Solak (Ege University)
Gözde Yılmaz Çıldır (Ege University)

Editör Kurulu/Editorial Board

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)
Ahmet Üstün (Amasya University)
Ali Sabancı (Akdeniz University)
Ali Türkdogan (Cumhuriyet University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Dana R. Harwell (West Alabama University)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)
Emine Durmuş (İnönü University)
Erdal Toprakçı (Ege University)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University)
Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)
Hasan Demirtaş (İnönü University)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)
Hilal Yücel (Cumhuriyet University)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)
İkram Çınar (Uludağ University)
Kaarina Määtä (Lapland University)
Kasım Karakütük (Ankara University)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege University)
Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Üstüner (İnönü University)
Merih Tekin Bender (Ege University)
Mesut Saçkes (Balıkesir University)
Muhammed Salman (Kastamonu University)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)
Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)
Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)
Necdet Konan (İnönü University)
Niyazi Özer (İnönü University)
Pınar Kızılhan (Ankara University)
Pigga Kesitalo (Saami University)
Ramazan Alabaş (Kastamonu University)
Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)
Sadık Yöndem (Abant İzzet Baysal University)
Serkan Buldur (Cumhuriyet University)
Sibel Yoleri (Uşak University)
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)
Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)
Yüksel Çırak (İnönü University)
Yüksel Kavak (TED University)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)
Zeynep D.Yöndem (Abant İzzet Baysal University)

ii

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue* *Hakem ismine tıklandığında hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue

Prof.Dr. Ahmet ÜSTÜN-Amasya Üniversitesi Prof. Dr. Necdet Konan-İnönü Üniversitesi Doç. Dr.Ahmet ŞAHİN-Alattin Keykubat Üniversitesi Doç. Dr. Nevra ATIŞ- AKYOL-Cumhuriyet Üniversitesi Dr. Murat ÇEÇEN-MEB-İzmir	Prof. Dr. Kazım ÇELİK-Pamukale Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Kadriye ÖZYAZICI-Cumhuriyet Üniversitesi Prof.Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi-Sümeyye MERMER-Cumhuriyet Üniversitesi Prof. Dr. Taşkın YILDIRIM-İnönü Üniversitesi
---	---

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir.

e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Eduscience Akademisi

Dizinlenme/Abstracting-Indexing



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAAJ>



J-Gate Arts & Humanities Full Text

<https://jammuuniversity.ac.in/sites/default/files/inline-files/JGate%20Arts%20%26%20Humanities%20Full%20Text.pdf>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://ascidatabase.com/publisher.php?v=2757-9808>



<https://search.worldcat.org/title/1417808670?oclcNum=1417808670>

Editörden

Değerli E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD) Okurları,

Bilindiği üzere kaliteden ödün vermemek adına, 2025 yılından başlayarak dergimizin yayım hayatına Haziran ve Aralık ayları olmak üzere yılda iki sayı şeklinde devam etmesi kararı aldık. Aralık 2025 sayısında 5 araştırma makalesi yer almaktadır.

Doğan ve Tok 'a ait "Yönetici Roller ve Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni Arasındaki İlişkiler" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin yönetici rollerinin öğretmenlerin yöneticiye güvenini nasıl etkilediğinin ve yönetici rollerinin yöneticiye güvene etkisinde, kullandıkları etkileme taktiklerinin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın önemli sonucuna göre; Okul müdürlerinin okullarda bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rollerini sergilemeleri öğretmenlerin yöneticilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Bu sayıdaki "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Müdürlerine Özgü Bir Yeterlik Çerçevesi " başlıklı ikinci çalışma **Engür ve Sabancı** tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ihtiyaç duyulan müdür yeterliklerinin belirlenmesi ve yeterliklerin gelişimi için yetiştirilmelerine yönelik yeterlikler çerçevesi sunmaktır. Araştırmanın sonucunda; müdür performansının doğru ve objektif bir şekilde değerlendirilmesi, eğitim içeriklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının güncellenmesi ayrıca performans ölçütlerinin oluşturulmasını kapsayan yeterlikler biçimlenmiştir. Bu sayıdaki "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Müdürlerine Özgü Bir Yeterlik Çerçevesi " başlıklı ikinci çalışma **Salıhoğlu-Yılmaz ve Bilbay** tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların tamamı, kendilerini çocuk merkezli öğretmen olarak tanımlamış ve çocuğun katılımını, çocuğun fikirlerini ifade edebilmesi, özgürce etkinlikleri katılması ve birey olarak kabul edilmesi şeklinde değerlendirmiştir. **Toprakçı, Erdoğan, Özer ve Bozkur** 'a ait "Hücre-Okul Kuramının (HOK) Oluşturulması" adlı çalışma bu sayının dördüncü makalesidir. Araştırmanın amacı, eğitim yönetimi bilimine kuramsal bir katkı sunmak ve "okul" olgusunu açıklayıcı nitelikte özgün bir kuram oluşturmaktır. Araştırmanın sonucunda hücre ile okul arasında kurulan anolojiyi somutlayan 11 organel ilkeye ulaşılmış ve bunun okulu anlamaya katkı getiren bir kuram olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Bu sayıdaki "Lisans Öğrencilerinde Problemler İnternet Kullanımının Zamansal Dinamikleri: Pandemi Öncesi ve Pandemi Dönemlerinde Akademik ve Boş Zaman Kullanım Örüntülerinin Ayrıştırılması" başlıklı son çalışma, **Çırak** tarafından hazırlanmıştır. Çalışma, salgın öncesi ve salgın dönemlerinde akademik ve eğlence amaçlı kullanım modellerinin spesifik etkilerini ayırarak problemler internet kullanımının zamansal dinamiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğlence amaçlı internet kullanım süresi PİK ile pozitif bir ilişki gösterirken, akademik amaçlı internet kullanım süresi negatif bir ilişki göstermiştir.

Derginin bu sayısında çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli araştırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Prof. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Ege Üniversitesi

Editorial

Dear readers of E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA),

As it is known, in order not to compromise on quality, we have decided that starting from 2024, our journal will continue to be published in two issues a year, in June and December. There are three research articles in the issue of December 2025.

The study titled "The Relationships Between Administrator Roles, Their Influencing Tactics and Teachers' Trust in Administrators" by **Doğan and Tok** is the first article in this issue. The aim of the study is to determine how school principals' managerial roles affect teachers' trust in their managers and whether the influence tactics they use play a mediating role in the effect of managerial roles on trust in managers. According to the important findings of the study, school principals' demonstration of interpersonal, information provision, and decision-making roles in schools ensures that teachers trust their managers. The second study in this issue titled "A Qualification Framework for Vocational and Technical Secondary School Principals" was prepared by **Engür and Sabancı**. The purpose of the study is to determine the qualifications required of principals in vocational and technical secondary education institutions and to present a qualification framework for their training to develop these qualifications. As a result of the study, qualifications have been formulated that include the accurate and objective evaluation of principal performance, the determination and development of educational content, the updating of in-service training programs, and the establishment of performance criteria. The third study in this issue titled "An Examination of Preschool Teachers' Views on Child-Centered Teaching Approach" was prepared by **Salıhoğlu-Yılmaz and Bilbay**. The study aimed to examine preschool teachers' views on child-centered teaching. According to the results of the study, all participants identified themselves as child-centered teachers and evaluated the child's participation as the ability to express their ideas, freely participate in activities, and be accepted as an individual. The study titled "Building of the Cell-School Theory (CST)" by **Toprakçı, Erdoğan, Özer and Bozkurt** is the fourth article in this issue. The purpose of this research is to offer a theoretical contribution to the field of educational administration and to develop an original theory that explains the phenomenon of "school." The study concluded that 11 organelle principles were identified that concretely illustrate the analogy established between the cell and the school, and it was noted that this could be considered a theory that contributes to understanding the school. The last study in this issue titled "Temporal Dynamics of Problematic Internet Use in Undergraduates: Disentangling Academic and Leisure-Related Usage Patterns During Pre-Pandemic and Pandemic Periods" was prepared by **Çurak**. This study aims to explore the temporal dynamics of problematic internet usage by disentangling the specific impacts of academic and leisure-related usage patterns during pre-pandemic and pandemic periods. According to the results of the study, recreational internet usage time showed a positive correlation with problematic internet usage, while academic internet usage time showed a negative correlation.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues.

Prof. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN

Ege University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
	Dergi Hakkında	About the Journal	ii
	Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
	Editörden	Editorial	iv
	İçindekiler	Contents	vi
1.	Yönetici Roller ve Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni Arasındaki İlişkiler <i>The Relationships Between Administrator Roles, Their Influencing Tactics and Teachers' Trust in Administrators</i>	Hatice DOĞAN Türkey Nuri TOK	65-84
2.	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Müdürlerine Özgü Bir Yeterlik Çerçevesi <i>A Qualification Framework for Vocational and Technical Secondary School Principals</i>	Arzu ENGÜR Ali SABANCI	85-104
3.	Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>An Examination of Preschool Teachers' Views on Child-Centered Teaching Approach</i>	Hasret S. Salıhoğlu YILMAZ Asuman BİLBAY	105-119
4.	Building of the Cell-School Theory (CST) <i>Hücre-Okul Kuramının (HOK) Oluşturulması</i>	Erdal TOPRAKÇI Dilek ERDOĞAN Miray ÖZE Hasan Cüneyt BOZKURT	120-151
5.	Temporal Dynamics of Problematic Internet Use in Undergraduates: Disentangling Academic and Leisure-Related Usage Patterns During Pre-Pandemic and Pandemic Periods <i>Lisans Öğrencilerinde Problemlerli İnternet Kullanımının Zamansal Dinamikleri: Pandemi Öncesi ve Pandemi Dönemlerinde Akademik ve Boş Zaman Kullanım Örüntülerinin Ayırıştırılması</i>	Yüksel ÇIRAK	152-166

The Relationships Between Administrator Roles, Their Influencing Tactics and Teachers' Trust in Administrators¹

Dr. Hatice Doğan

MEB Denizli Sıdika Çalışkan Middle School-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9997-1787

hcdogan2@gmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

İzmir Demokrasi University, Turkey

ORCID: 0000-0002-2569-0576

turkaytok@gmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the roles of school administrators, influencing tactics they employ and teachers' trust in the administrators. Furthermore, examining the school administrators' managing roles, influence tactics, and teachers' level of trust in the administrator, according to teachers' perceptions, are among the aims of the study. For this purpose, relational survey model was used. The study was conducted in the public schools located in the city center of Denizli, Turkey. In the study, the data were collected through The Personal Information Form, The School Administrator Roles Scale, The Influencing Tactics Scale and The Trust in Administrator Scale. Structural equation modelling (SEM) was used to test the relationships between school administrators' managing roles, their influencing tactics and teachers' trust in their administrators. In addition, t-test and oneway ANOVA analysis were used to determine the effect of demographic factors on variables. The results of the research show that the hypothesis model established to explain the trust in the administrator as a whole demonstrates good compliance values and it has been verified. In the study, it was concluded that the administrator roles predicted the trust in the administrator significantly and directly and predicted the trust in the administrator significantly and indirectly through apprising, motivating and pressure tactics. School administrators' performing administrator roles causes them to use apprising and motivating tactics more among all the influencing tactics and use pressure tactics less. In the light of this study, research ideas in which variables such as leadership styles, management styles, organizational conflict, organizational culture and types, organizational change, alienation to work, organizational commitment are considered as independent or mediating variables and conceptual models are created and tested can be suggested.

Keywords: Educational administration, Administrator roles, Influencing tactics, Trust in administrator



**E-International Journal
of Pedagogogy**

Vol: 5, No: 2, pp. 65-84

Research Article

Received: 04.04.2025

Accepted: 12.06.2025

This paper was checked for
plagiarism using

 **iThenticate**

during the preview process and
before publication.



Copyright

This work is licensed under Creative
Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Doğan, H. & Tok, T.N. (2025). The relationships between administrator roles, their influencing tactics and teachers' trust in administrators, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 5(2), 65-84.
<https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/128>

¹ This article is derived from the first author's doctora's thesis with the same title under the supervision of the second author.

Extended Abstract

Problem: School administrators should be able to make urgent decisions, provide efficient solutions for the problems and respond to the needs of the schools in order to adapt to the change and transformation process which takes place around the school. In fact, school administrators play a significant role in schools' success with their capabilities of improving a shared vision, creating an effective school climate and school culture (Balyer, 2012). In this context, in the education organizations, trustworthy and fair administrators who have high influencing abilities, a broad vision that can prepare the schools for the recent change and transformation and current administrative roles and capabilities are needed. This study was carried out to take the attention to administrators' ability of displaying administrative role and influencing abilities in school organizations. In addition, it was emerged with the idea that it is important to demonstrate administrative roles and discuss the effects of their power of influence on trust on administrators.

When the scope of the research has been taken into consideration, the lack of research in the literature exploring the relationship between administrator roles and influencing tactics and the trust in the administrator draws the attentions. In this context, it was aimed to determine the relationship between the level of school principles' displaying their administrator roles, influencing tactics they employ and teachers' trust in their administrators in the present study. The aim of this study is supposed to provide contributions for the education and school organizations to reach excellence in managing implementations, to achieve school effectiveness and academic success.

Method: 515 teachers who have been working in the formal primary, secondary and high schools located in Merkezefendi and Pamukkale districts in the city of Denizli, participated in the research. The participants were selected by proportional sampling method according to the number of teachers in three education regions in Pamukkale and Merkezefendi districts. The data in the research were collected by using The Personal Information Form, The School Administrator Roles Scale (SARS), The Influencing Tactics Scales, and The Trust in the Administrators Scale. In the SEM analysis, it was stated that the sample size should be 460 (Wolf et.al., 2013) and 515 participants were determined for the current study according to this criterion. 300 (58.3 %) of the participant teachers were female and 215 of (41.7 %) them were male. This research which aims to investigate the relationships between the school administrators' administrative role, their influencing tactics and the teachers' trust in the administrators has a correlational survey model design (relational screening model). In this research, it was aimed to determine the mediator role of the influencing tactics used by the administrators in the relationship between the school administrators' administrative roles and teachers' trust in the administrators. Latent variable structural analysis model, one of the Structural Equation Modelling (SEM) types, was used to perform these analyses.

School Administrator Roles Scale (SARS): School Administrator Roles Scale, which was developed by the researchers, consists of three dimensions as interpersonal roles, informational roles and decisional roles and 22 items. The reliability values related to the scale' dimensions were calculated as Interpersonal Roles .94; Informational Roles .92; and Decisional Roles .96. Influencing Tactics Scale: Influencing Tactics Scale was developed by Güleş (2016). The scale consists of 32 items and six dimensions. The reliability values related to the dimension of the scales are as Motivating .90, Creating Favourable Impression .87, Pressure .87, Using Personal Appeal .74, Apprising.72, and Exchanging .69. Trust in Administrator Scale: In this study, in order to measure the trust in the administrator, Organizational Trust Scale, which was developed by Hoy et.al., (2003), was used. The scale was adapted to Turkish by Yılmaz (2006). In this study, the sub-dimension of Trust in Administrator Scale, which has seven items, was used.

Findings: The results of the research show that the hypothesis model established to explain the trust in the administrator as a whole demonstrates good compliance values and it has been verified.

In the present study, it was concluded that administrators' interpersonal, informational and decisional roles significantly predicted trust in administrators directly and indirectly. This prediction occurs both directly and indirectly through influencing tactics. In this context, it can be said that administrators' display of their administrative roles in the organization increases the trust in administrators.

In this study, it was determined that administrator roles are significant predictors of influencing tactics. In the literature, when studies on the prediction of influencing tactics of administrator roles were examined, inconsistent results were found (Derya, 2010; Hart et.al., 1993; Higgins et.al., 2003; Lamude et.al., 1995; Lian et.al., 2012). Among the reasons for this situation; the influencing tactics used by administrator s may vary according to the purpose of the influence attempt, the type of power between the administrator and the employee and the relationship between them, whether the administrator s use their power effectively, the behaviour or attitude of the employees expected of them, and their previous experience (Falbe et.al., 1992). According to another finding of the research, it was determined that influencing tactics predicted trust in administrators. This is consistent with previous studies that determined the relationship between power / influence and trust (Mayer et al. 1995; Mayer et al. 2011). The results of the research show that the influencing tactics mediate the predictor of administrative roles on trust in the administrator. In this context, this result of the study contributes to the academic debates which reveal that the roles of administrators in school organizations are one of the factors which increase trust in the administrator and play an important role in the establishment of trust in the administrator (Boutros et.al., 2007; Dabney, 2008; Gilstrap et.al., 2012; Gooty et al., 2009). In the present study, it was revealed that influencing tactics have a partial mediator role in the relationship between administrative roles and trust in administrators.

Suggestions: In the light of this study, research ideas in which variables such as leadership styles, management styles, organizational conflict, organizational culture and types, organizational change, alienation to work, organizational commitment are considered as independent or mediating variables and conceptual models are created and tested can be suggested.

Yönetici Roller ve Etkileme Taktikleri ile Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni Arasındaki İlişkiler²

Dr. Hatice Doğan

MEB Denizli Sıdika Çalışkan Ortaokulu-Türkiye

ORCID: 0000-0001-9997-1787

hcdogan2@gmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

İzmir Demokrasi Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-2569-0576

turkaytok@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin yönetici rollerinin öğretmenlerin yöneticiye güvenini nasıl etkilediğinin ve yönetici rollerinin yöneticiye güvene etkisinde, kullandıkları etkileme taktiklerinin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetici rollerini, etkileme taktiklerini ve öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerini incelemek araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırma Denizli ili, merkez ilçelerinde yer alan kamu okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Yönetici Roller Ölçeği, Etkileme Taktikleri Ölçeği, Yöneticiye Güven Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Okul müdürlerinin yönetici rolleri, etkileme taktikleri ve öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Ayrıca; demografik faktörlerin değişkenlere etkisini belirlemek için t-testi ve tek yönlü ANOVA Analizi kullanılmıştır. Araştırmada, yönetici rollerinin yöneticiye güven üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, bir bütün olarak yöneticiye güvenin açıklanmasına yönelik kurulan hipotez modelin, iyi uyum değerleri ortaya koyduğunu ve doğrulandığını göstermektedir. Okul müdürlerinin okullarda bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rollerini sergilemeleri öğretmenlerin yöneticilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Bu etki hem doğrudan hem de etkileme taktikleri aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Okul müdürlerinin yönetici rolleri sergilemeleri, etkileme taktiklerinden bilgilendirme ve motive etme taktiklerini daha fazla, baskı taktiklerini daha az kullanmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmanın ışığında, yöneticiye güveni yordayacak liderlik stilleri, yönetim tarzları, örgütsel çatışma, örgüt kültürü ve türleri, örgütsel değişim, işe yabancılaşma, örgütsel bağlılık gibi değişkenlerin bağımsız ya da aracı değişkenler olarak ele alındığı, kavramsal modellerin oluşturulduğu ve test edildiği araştırma fikirleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Yönetici rolleri, Etkileme taktikleri, Yöneticiye güven



**E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi**

Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 65-84

Araştırma Makalesi

Gönderim: 04.04.2025

Kabul: 12.06.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce

✓ iThenticate yazılımı ile taranmıştır.



Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında
lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Doğan, H. & Tok, T.N. (2025). Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 5(2), 65-84. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/128>

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji ve bilim gibi birçok alanda meydana gelen toplumsal değişimler eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bu değişim sürecinde, okul yöneticilerinden yeni koşulların ve değişimin gereğine uygun rol ve yeterliliklere, etkili liderlik becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin, okulun çevresinde meydana gelen değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmek için hızlı ve etkili kararlar almaları, problemlere etkili çözümler üretmeleri ve okulun beklentilerini karşılamaları gerekmektedir. Öyle ki okul yöneticileri paylaşılan bir vizyon geliştirme, etkili okul iklimi ve okul kültürü oluşturma yeterlikleri ile okulların başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Balyer, 2012). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde, meydana gelen değişim ve dönüşüme okulları hazırlayabilecek geniş bir vizyona sahip, güncel yönetsel rol ve yeterliliklere sahip, etkileme becerileri yüksek, güvenilir, adil yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, okul örgütlerinde, yöneticilerin yönetsel rol sergileme ve etkileme becerilerine dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yönetsel rolleri sergilemelerinin ve etkileme gücünün yöneticilere güven üzerine etkilerinin tartışılmasının önemli olduğu düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın tamamında okul yöneticileri olarak okul müdürleri kastedilmektedir.

Eğitimde sürdürülebilir ilerleme ve başarı, okul kültürünün geliştirilmesiyle, okul içi dinamiklerin dengede tutulmasıyla ve okul yöneticilerinin politik becerilerini etkili kullanması ile olanaklı hale gelebilir. Ayrıca okul yöneticileri görev tanımlarının gerekliliklerini yerine getirirken yönetsel roller sergilerler. Yöneticilerin, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için sergiledikleri bu rollerin yanı sıra örgütlerde gücün ve etkinin dengesini sağlayabilmek için etkileme sürecini iyi yönetmesi gerekmektedir. Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi ya da edilebilmesi için, örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekir (Aydin, 2005). Yöneticilerin örgütlerde başarıyı yakalayabilmeleri için etkileme taktiklerini iyi anlamaları ve etkileme taktiklerinden etkili bir şekilde faydalanmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktiklerinin çeşitliliğini ve etkileme taktiklerinin çalışanlar üzerindeki potansiyel etkilerini kabul etmek önemlidir (Curtis, 2017).

Örgütlerin sosyal sermayesi olan, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturan güvendir. Çalışanların yöneticilerine güven duyması, yöneticileri örgüt için güvenilir hale getirebilir ve çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Okul yöneticileri mevcut bilgileri, becerileri ve tecrübeleri ile yönetsel etkililiği, güven ortamını sağlayarak okuldan beklenen çıktıları üretmeye çalışmaktadır (Gareis vd., 2005). Çalışanların yöneticilerine güveni, kişisel ve örgütsel sağlığı, çalışanların örgüt içerisindeki yaratıcılıklarını, yeniliğe ve değişime karşı bakış açılarını, performanslarını ve üretkenliklerini etkilemektedir (Börü, vd., 2007) ve bu durum örgütlerde çalışanların yöneticilerine güvenini önemli hale getirmektedir.

Bu bağlamda çok önemli olarak tanımlanan bu çalışmanın bir yönü, okul yöneticilerinin birbirinden farklı yönetsel roller sergilemelerinin okul örgütlerinde çalışanlar üzerinde güven oluşturmaya yönelik etkilerini keşfetme ihtiyacını ele almasıdır. Benzer şekilde okul yöneticilerinin etkileme taktiklerini kullanarak sahip oldukları politik gücün öğretmenlerle kurulan güven ilişkisine etkisinin belirlenmesi ve farklı bakış açıları sunması bu çalışmanın diğer bir yönüdür. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetici rolleri ve kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin yöneticiye güveni ile nasıl ilişkilendirildiğini ve bunun okul müdürlerinin yönetim anlayışını nasıl şekillendirdiğini anlamak önemlidir. Böyle bir çalışma yürütülerek, politika yapıcılara, karar vericilere ve üst düzey yöneticilere tavsiyelerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Uluslararası mevcut literatür incelendiğinde, eğitim örgütlerinde yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Hart vd., 1993; Lamude vd., 1994). Bununla birlikte yönetici rolleri ile yöneticiye güven ve etkileme taktikleri ile yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yönelik birkaç araştırma yapılmıştır (Mayer vd., 2011; Gilstrap vd., 2012;

Gooty vd., 2009). Bu araştırmalarda belirtilen değişkenlerden sadece iki değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırma kapsamı dikkate alındığında literatürde, yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile yöneticiye güven arasında ilişkiyi keşfetmeye yönelik araştırma boşluğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada okul müdürlerinin yönetici rollerini sergileme düzeyleri ve kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güven ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu amacının, eğitim ve okul örgütlerinin yönetim uygulamalarında mükemmelliği yakalamasına, okul etkililiğinin ve akademik başarının elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.Yönetici Roller

Yönetici rolleri hakkında sınıflandırma Mintzberg tarafından yapılmış ve yönetici rollerinin üç ana kategoride incelenebileceği belirtilmiştir. Mintzberg, yöneticilerin yürüttükleri faaliyetlerin bulundukları pozisyon için belirlenmiş çeşitli roller (bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rolleri) ve davranış setleri açısından tanımlanabileceğini vurgulamıştır (Bateman vd., 2013; Mintzberg, 2009).

Alanyazında çoğu çalışma, Mintzberg'in yönetsel rol çerçevesine özel bir atıfta bulunmadan yönetici rollerini incelemişlerdir. Mintzberg'in yönetsel rol anlayışını temel alan sınırlı sayıda çalışma, yönetici rollerini incelemiştir (Snyder vd., 2017; Welch, 2002; Chareanpunsirikul vd., 2002). Bu çalışmaların bir kısmı kuramsal çalışmalardır (Kumar, 2015; Chareanpunsirikul vd., 2002). Okul örgütlerinde yöneticilerin, yönetsel rollerine ilişkin araştırmaların çok az sayıda (Mansor vd., 2019; Altamony vd., 2015; Gökçe, 2013) olduğu görülmektedir.

2.Etkileme Taktikleri

Etkileme taktikleri, etkileyenin (agent), etkilenenin (target) tutum ve davranışlarını etkilemek için kullanmış olduğu belli davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2013). Yukl'a (2008) göre etkileme taktikleri; rasyonel ikna, bilgilendirme, telkinle güdüleme, danışma, iş birliği, kendini kabul ettirme, kişisel çekicilik, değiş tokuş, koalisyon, yasal dayanak sunma, baskı olmak üzere 11 taktikten oluşmaktadır.

Literatürde etkileme taktikleri konusuyla ilgili yapılan ilk çalışmalar, örgütlerde kullanılan etkileme taktiklerini tanımlamak amacıyla ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardır (Allen vd., 1979; Higgins vd., 2003; Kipnis vd., 1980; Schriesheim vd., 1990; Yukl, 2013). Yukl vd., (1992), Jensen (2007) etkileme taktiklerinin etkililiğini incelemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Etkileme taktiklerine ilişkin alan yazında farklı değişkenler ile incelenen çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda etkileme taktikleri ile politik davranış ve stratejiler (Friedman vd., 2020), örgütsel bağlılık (Koşar vd., 2020), örgütsel karar verme (Madigan vd., 2020), iş yaratıcılığı- iş performansı (Shin vd., 2019), açıklık-yenilik performansı (Rangus vd., 2019), lider etkililiği (Gözü, 2012) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan çalışmalardan farklı olarak Higgins vd. (2003) çalışmalarında, çeşitli etki taktikleri ve işle ilgili sonuçlar arasındaki korelasyonları tahmin etmek için meta-analiz teknikleri kullanmışlardır.

3.Yöneticiye Güven

Yöneticiye güven, yöneticinin yardımseverliği, dürüstlüğü, yetkinliği, tutarlılığı ve bilgileri paylaşması ile ilgili olarak çalışan algılarından ortaya çıkar (Clark vd., 1995). Bir örgütte çalışanların yöneticilerine güvenmeleri, örgütsel güvenin oluşumu için ön koşul niteliğindedir. Yöneticilerin adaletli olmaları, tutarlı davranışlar sergilemeleri, örgütü yönetebilecek yeterliliğe sahip olmaları çalışanların yöneticilerine olan güveninin artmasına, örgütsel güven ikliminin oluşmasına yardımcı olacaktır (Bryk vd., 2003).

Alan yazın incelendiğinde yöneticiye/lidere güven araştırmaları (Dirks vd., 2020; Klaussner, 2012; Mishra, 1996; Mishra vd., 2013) dikkat çekmektedir. Yöneticiye güven değişkeni ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Yöneticiye güven ile örgütsel davranış- örgütsel vatandaşlık (Fischer vd., 2020), karar verme- güvenilir örgüt ve iklim (Silla vd., 2020), lider iletişimi-

örgütsel değişim (Men, vd., 2020), örgütsel öğrenme- örgütsel performans- örgütsel adalet (Oh, 2018), etik liderlik- etik belirsizlik (Schwepker, 2019) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4. Yönetici Roller, Etkileme Taktikleri ve Yöneticiye Güven Arasındaki İlişkiler

Örgütün en önemli kaynağının insan olduğu düşünüldüğünde, örgütte çalışanların veriminin artırılması amacıyla sergilenen yönetici rolleri örgüt için önem taşımaktadır. Yönetici rolleri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar güncel olmamakla beraber sınırlı sayıdadır. Hart vd. (1993) ve Lamude vd.'nin (1994) çalışmalarında yönetici rolleri ile etkileme taktiklerinin pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda yönetici rolleri ile etkileme taktikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ve yönetici rollerinin etkileme taktiklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordaması beklenebilir.

H_1 = Yönetici rolleri, etkileme taktiklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Örgüt içerisinde ve örgüt dışında yönetimi temsil eden, çalışanlarını yönlendiren ve motivasyonlarının artması için çaba gösteren, örgüt içinden veya dışından insanlarla ilgilenerek birleştirici rol oynayan yöneticiler, örgüt içerisinde güven ortamı yaratırlar. French vd. (2001) çalışmada, etkileme süreci içerisinde kullanılan gücün ve etkileme yeteneğinin, güven düzeyini etkilediğini ileri sürerler. Ayrıca Mayer vd. (2011) çalışmalarında yöneticilerin güven düzeylerinin kullanılan güç stilleri ve etkileme girişimleri ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda etkileme taktikleri ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ve etkileme taktiklerinin yöneticiye güveni pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordaması beklenebilir.

H_2 = Etkileme taktikleri, yöneticiye güveni pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Alan yazında yönetsel roller ile yöneticiye güvenin ilişkili olduğu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Yöneticilerin üstlendikleri bireyler arası roller ile yöneticiye güvenin ilişkisini belirlediği çalışmada Musah vd. (2018), okul etkililiğini sürdürmede öğretmenlerin güvenini kazanmak için yöneticilerin her zaman öğretmenlerle iyi ilişkiler içerisinde olması gerektiğini ileri sürerler. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin niteliği, kurulan güven bağının niteliğine bağlıdır.

Gilstrap vd. (2012) ve Gooty vd. (2009) yönetsel roller olan bilgi sağlama rolleri, bireyler arası roller ve karar verme rolleri ile yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalarında, yöneticilerin enformasyonel, prosedürel ve adil karar verme ile ilgili çabalarının, yönetsel güven ortamının oluşmasına katkı sağladığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda yönetici rolleri ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ve yönetici rollerinin yöneticiye güveni pozitif yönde ve anlamlı yordaması beklenebilir.

H_3 = Yönetici rolleri, yöneticiye güveni pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

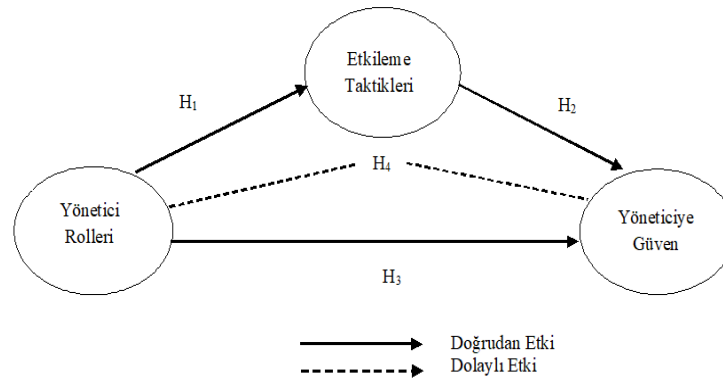
Mayer vd., (2011), Louis vd. (2010), Gooty vd., (2009) çalışmalarında yönetici rolleri ile etkileme taktikleri arasında, etkileme taktikleri ile yöneticiye güven arasında ve yönetici rolleri ile yöneticiye güven arasında ilişkileri ortaya koymuşlardır. Etkileme taktiklerinin, yönetici rolleri ve yöneticiye güven ile ilişkili olması nedeniyle, yönetici rolleri ile yöneticiye güven arasında etkileme taktiklerinin aracılık rolü olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda etkileme taktiklerinin, yönetici rolleri ve yöneticiye güven arasında aracı değişken rolü üstlenmesi beklenebilir.

H_4 : Etkileme taktikleri, yönetici rollerinin yöneticiye güven üzerindeki yordayıcılığına aracılık etmektedir.

YÖNTEM

1-Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin yönetici rollerinin, kullandıkları etkilme taktikleri ve öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada, okul müdürlerinin yönetici rollerinin, öğretmenlerin yöneticiye güvenini yordamasında okul müdürlerinin kullandıkları etkilme taktiklerinin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için *Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)* türlerinden gizli değişken yapısal analiz modeli kullanılmıştır. Araştırmanın modelinde okul müdürlerinin yönetici rollerinin, etkilme taktiklerini ve yöneticiye güveni yordadığı; etkilme taktiklerinin yöneticiye güveni yordadığı ve etkilme taktiklerinin, yönetici rolleri ile yöneticiye güven arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğu varsayılmıştır. Yönetici rollerinin etkilme taktikleri üzerinden yöneticiye güven üzerindeki dolaylı yordayıcılık gücü test edilmiştir. Şekil 1’de test edilen kavramsal (hipotez) model sunulmuştur.



Şekil 1. Kavramsal (Hipotez) Model

2- Katılımcılar

Araştırmaya Denizli ilinin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 515 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki üçer eğitim bölgesindeki öğretmen sayılarına göre oranlı eleman örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Oranlı eleman örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip, bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Çokluk vd., 2014). Oranlı eleman örneklemede alt gruplardan seçilen bireylerin sayısı, her bir alt grubun evrendeki büyüklüğü ile orantılıdır (Christensen vd., 2015). YEM analizinde örneklem sayısının 460 olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Wolf vd., 2013). Bu kritere göre belirlenen çalışma grubu, 515 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 300’ü (%58.3) kadın, 215’i (%41.7) erkektir. Araştırmaya katılanların 147’si (%28,5) sözel ders, 141’i (%27,4) sayısal ders, 112’si (%21,7) diğer branş öğretmenleridir. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde 138’i (%26,8) 1-10 yıl, 225’i (%43,7) 11-20 yıl, 152’si (%29,5) 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında olduğu belirlenmiştir.

3-Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, *Kişisel Bilgiler Formu*, *Okul Yönetici Roller Ölçeği (OYRÖ)*, *Etkileme Taktikleri Ölçeği* ve *Yöneticiye Güven Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Bu form, öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik üç sorudan (cinsiyet, branş, kıdem) oluşturulmuştur.

Okul Yönetici Roller Ölçeği (OYRÖ): Araştırmacılar, tarafından geliştirilen *Okul Yönetici Roller Ölçeği* bireyler arası roller, bilgi sağlama rolleri ve karar verme rolleri olmak üzere üç boyut ve 22

maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert derecelendirme tipinde (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tam katılıyorum) hazırlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutlu yapıda olduğu ve üç boyutun toplam varyansın %67,59'unu açıkladığı ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin .52 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd = 1.719$; GFI = .87; AGFI = .85; CFI = .97; RMSEA = .057; NFI = .93; SRMR = .052) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri; *Bireyler Arası Roller* .94; *Bilgi Sağlama Roller* .92; *Karar Verme Roller* .96 olarak hesaplanmıştır (Tok vd., 2019).

Etkileme Taktikleri Ölçeği: Araştırmada kullanılan Etkileme Taktikleri Ölçeği Güleş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, altı boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre ölçeğin altı boyutlu olduğu ve bu boyutların toplam varyansın %61.32'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin .48 ile .78 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd = 2.48$; GFI = .88; AGFI = .86; CFI = .90; RMSEA = .054; NFI = .92; SRMR = .036) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri *Motive Etme* .90, *Olumlu İzlenim Oluşturma* .87, *Baskı* .87, *Kişisel Yakınlığı Kullanma* .74, *Bilgilendirme* .72, *Çıkarların Değişimi* .69'dur.

Yöneticiye Güven Ölçeği: Araştırmada, öğretmenlerin, yöneticiye duydukları güveni ölçmek için Hoy vd. (2003) tarafından geliştirilen, Yılmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Güven Ölçeği'nin alt boyutu olan 7 maddelik Yöneticiye Güven Ölçeği kullanılmıştır.

Elde edilen verilere göre ölçeğin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örneklem ile uyum gösterdiği söylenebilir. Tek boyutlu Yöneticiye Güven Ölçeği'nin faktör yükleri 0,77 ile 0,63 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd = 2.28$; GFI = .98; AGFI = .96; CFI = .99; RMSEA = .050; NFI = .98; SRMR = .034) ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik değeri .91'dir.

4-Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin kullanılması ile oluşturulan ölçme aracı formu, Denizli ili merkez ilçelerinde (Pamukkale ve Merkezefendi) eğitim öğretim aksatılmadan ve okul müdürlerinin uygun gördüğü vakitlerde gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Katılımcılara ölçek ile ilgili bilgi verilmiş, okul çalışanlarının güvenliğini sarsmamak ve daha samimi yanıtlar alabilmek için kimliklerini belirtecek bilgiler alınmamıştır.

5-Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin yönetici rolleri ve kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni ile ilişkisini açıklamak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni yöneticiye güven olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetici rolleri ise araştırmanın bağımsız değişkenidir. Etkileme taktikleri ise okul müdürlerinin yönetici rolleri ile olan ilişkisinde bağımlı değişken iken, yönetici rolleri ve yöneticiye güven ilişkisinin aracı değişkeni olarak ele alınmıştır. YEM süreci, kuramının oluşturulması, oluşturulan kurama göre modelin hazırlanması, verilerin toplanması, modelin test edilmesi, model uyum indekslerinin kontrolü ve modelin uyumsuzluk göstermesi durumunda modelin değiştirilmesinden oluşur (Karagöz, 2016). Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır.

BULGULAR

1- Okul Müdürlerinin Yönetici Roller, Kullandıkları Etkileme Taktikleri ve Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni Değişkenlerinin Betimsel Analizi

Araştırmada kullanılan gizil değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma değerleri ve korelasyon değerleri

Variables	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. IPR	3.88	.70	1									
2. IMR	3.78	.78	.33**	1								
3. DR	3.64	.84	.42**	.46**	1							
4. M	3.70	.70	.64**	.58**	.52**	1						
5. CFI	3.60	.81	.53**	.36**	.54**	-.48**	1					
6. P	3.57	.71	.36**	-.28**	.25**	-.54**	.68**	1				
7. UPA	3.40	.79	.68**	.39**	.34**	-.21**	.53**	.43**	1			
8. A	3.26	.86	.42**	.78**	.51**	.44**	.09**	-.11**	.26**	1		
9. E	2.65	.94	.37**	.41**	.22**	-.12**	.32**	.31**	.43**	.29**	1	
10. TA	3.60	.79	.70**	.63**	.76**	.74**	-.33**	-.36**	-.47**	.55**	.45**	1

** $p < .01$ - **IPR**: Interpersonal Roles, **IMR**: Informational Roles, **DR**: Decisional Roles, **M**: Motivating, **CFI**: Creating Favourable Impression, **P**: Pressure, **UPA**: Using Personal Appeal, **A**: Appraising, **E**: Exchanging, **TA**: Trust in Administrator

Çizelge 1'e göre yönetici rollerinden *bireyler arası roller* ve *karar verme rolleri* ile yöneticiye güven arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde, *bilgi sağlama rolleri* ile yöneticiye güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Etkileme taktiklerinden *motive etme taktikleri* ile yöneticiye güven arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki, *bilgilendirme* ve *çıkarların değişimi taktikleri* ile yöneticiye güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. *Olumlu izlenim oluşturma, baskı ve kişisel yakınlığı kullanma* taktikleri ile yöneticiye güven arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Yönetici rollerinin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; *bireyler arası roller* ile *bilgi sağlama rolleri* ve *karar verme rolleri* arasında, *bilgi sağlama rolleri* ile *karar verme rolleri* arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bireyler arası roller ile etkileme taktiklerinin tüm boyutları ile pozitif yönlü orta düzeyde, *bilgi sağlama rolleri* ile *baskı taktikleri* arasında negatif yönlü düşük düzeyde, *bilgilendirme taktikleri* ile pozitif yönlü yüksek düzeyde, diğer tüm taktikler ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Karar verme rolleri ile *çıkarların değişimi* ve *baskı taktikleri* arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, diğer tüm taktikler ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Etkileme taktikleri boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde *motive etme taktikleri* ile *olumlu izlenim oluşturma* ve *baskı taktikleri* arasında negatif yönlü orta düzeyde, *kişisel yakınlığı kullanma* ve *çıkarların değişimi taktikleri* arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. *Olumlu izlenim oluşturma taktikleri* ile *baskı, kişisel yakınlığı kullanma* ve *çıkarların değişim taktikleri* arasında pozitif yönlü orta düzeyde, *bilgilendirme taktikleri* ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Baskı taktikleri ile *kişisel yakınlığı kullanma* ve *çıkarların değişimi taktikleri* arasında pozitif yönlü orta düzeyde, *bilgilendirme taktikleri* ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. *Kişisel yakınlığı kullanma* ve *bilgilendirme taktikleri* arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, *çıkarların değişimi taktikleri* ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. *Bilgilendirme taktikleri* ile *çıkarların değişimi taktikleri* arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Yönetici rollerinin yöneticiye güveni yordamasında etkileme taktiklerinin aracı rolünü gösteren model Şekil 1'de gösterilmektedir. Yönetici rolleri ile etkileme taktikleri arasında ve etkileme taktikleri ile yöneticiye güven arasında sadece anlamlı yollar Şekil 1'de gösterilen modele dahil edilmiştir, diğer yollar modele dahil edilmemiştir.

Modelin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde yönetici rollerinden bireyler arası rollerin yöneticiye güveni ($\beta = .52$; $p < .01$), *bilgi sağlama rollerinin* yöneticiye güveni ($\beta = .19$; $p < .01$), *karar verme rollerinin* yöneticiye güveni ($\beta = .85$; $p < .05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bireyler arası rollerin *motive etme taktiklerini* ($\beta = .81$; $p < .05$) ve *bilgilendirme taktiklerini* ($\beta = .75$ $p < .05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde, *baskı taktiklerini* ($\beta = -.42$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. *Bilgi sağlama rollerinin* *motive etme taktiklerini* ($\beta =$

.83; $p < .05$) ve bilgilendirme taktiklerini ($\beta = .82$; $p < .05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde, baskı taktiklerini ($\beta = -.41$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Karar verme rollerinin motive etme taktiklerini ($\beta = .88$; $p < .05$) ve bilgilendirme taktiklerini ($\beta = .83$; $p < .05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde, baskı taktiklerini ($\beta = -.41$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Motive etme taktiklerinin yöneticiye güveni ($\beta = .28$; $p < .05$), bilgilendirme taktiklerinin yöneticiye güveni ($\beta = .37$; $p < .05$) pozitif yönde anlamlı düzeyde, baskı taktiklerinin yöneticiye güveni ($\beta = .13$; $p < .05$) negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

2- Okul Müdürlerinin Yönetici Roller, Kullandıkları Etkileme Taktikleri ve Öğretmenlerin Yöneticiye Güvenine İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmanın alt problemlerinden ilki, öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetici rolleri, kullandıkları etkileme taktikleri ve öğretmenlerin yöneticiye güvenine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar doğrultusunda ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

2.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yönetici Roller

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetici rollerine ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Okul müdürlerinin yönetici rollerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

Yönetici Roller	n	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Sağlama Roller	515	3,88	,70
Karar Verme Roller	515	3,78	,78
Bireyler Arası Roller	515	3,64	,84

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,88$) bilgi sağlama, karar verme ($\bar{x}=3,78$) ve bireyler arası rolleri ($\bar{x}=3,64$) sergilemektedirler (Çizelge 2). Standart sapmalar incelendiğinde en homojen dağılımın bilgi sağlama rolleri ($Ss=0,70$) boyutunda, en heterojen dağılımın ise bireyler arası roller ($Ss=0,84$) boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rolleri olmak üzere yönetici rollerini yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler.

2.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktikleri

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktiklerine ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Etkileme Taktiklerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Etkileme Taktikleri	n	$\bar{x}$	Ss
Motive Etme	515	3,70	0,70
Çıkarların Değişimi	515	3,60	0,81
Bilgilendirme	515	3,57	0,71
Kişisel Yakınlığı Kullanma	515	3,40	0,79
Olumlu İzlenim Oluşturma	515	3,26	0,86
Baskı	515	2,65	0,94

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri yüksek düzeyde motive etme ($\bar{x}=3,70$), çıkarların değişimi ($\bar{x}=3,60$), bilgilendirme ($\bar{x}=3,57$), kişisel yakınlığı kullanma ($\bar{x}=3,40$) taktiklerini kullanmaktadır (Çizelge 3). Okul müdürleri orta düzeyde olumlu izlenim oluşturma ($\bar{x}=3,26$) ve baskı ($\bar{x}=2,65$) taktiklerini kullanmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin en fazla motive etme, en az sıklıkta baskı taktiklerini kullandıklarını düşünmektedirler.

2.3. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Yöneticiye Güveni

Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin yöneticiye güvenine ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin yöneticiye güvenine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

	n	$\bar{x}$	ss
Yöneticiye Güven	515	3,60	0,79

Öğretmen algılarına göre, öğretmenler yüksek düzeyde yöneticiye güven ($\bar{x}=3,60$) duymaktadırlar (Çizelge 4).

2.4. Okul Müdürlerinin Yönetici Rollerinin Öğretmenlerin Yöneticiye Güvenine Etkisinde Etkileme Taktiklerinin Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analizi

Bu bölümde okul müdürlerinin yönetici rollerinin öğretmenlerin yöneticiye güvenine etkisinde etkilme taktiklerinin aracılık rolüne ilişkin gerçekleştirilen YEM analizine yer verilmiştir. YEM, kuramının oluşturulması; kurama göre modelin hazırlanması, modelin test edilmesi, modelin uyumsuzluk göstermesi durumunda modelin değiştirilme sürecini içerir. Bu çalışmada, yönetici rollerinin öğretmenlerin yöneticiye güvenine etkisinde etkilme taktiklerinin aracılık rolüne ilişkin üç farklı model kurulmuştur. Modele ilişkin regresyon katsayıları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler				B	β	S.E.	C.R.(t)	P
Model 1	Bilgilendirme	<---	Bireyler Arası Roller	,510	,747	,054	9,449	***
	Motive Etme	<---	Bireyler Arası Roller	,653	,806	,056	11,685	***
	Baskı Taktikleri	<---	Bireyler Arası Roller	-,432	-,419	,057	-7,536	***
	Yöneticiye Güven	<---	Bireyler Arası Roller	,212	,518	,103	2,048	,039**
	Çıkarların Değişimi	<---	Bireyler Arası Roller	,615	,589	,064	9,555	***
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,371	,051	,110	3,374	***
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,680	,265	,093	7,343	***
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,198	-,011	,038	-5,192	***
Model 2	Bilgilendirme	<---	Bilgi Sağlama Roller	,644	,820	,062	10,440	***
	Motive Etme	<---	Bilgi Sağlama Roller	,784	,834	,062	12,614	***
	Baskı Taktikleri	<---	Bilgi Sağlama Roller	-,467	-,406	,065	-7,186	***
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgi Sağlama Roller	,683	,597	,072	9,501	***
	Çıkarların Değişimi	<---	Bilgi Sağlama Roller	,291	,192	,131	2,231	,026
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,322	,173	,124	2,609	,009
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,621	,490	,098	6,343	***
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,207	-,168	,038	-5,508	***
Model 3	Bilgilendirme	<---	Karar Verme Roller	,627	,826	,057	11,007	***
	Motive Etme	<---	Karar Verme Roller	,789	,875	,059	13,401	***
	Baskı Taktikleri	<---	Karar Verme Roller	-,463	-,411	,060	-7,692	***
	Yöneticiye Güven	<---	Karar Verme Roller	,673	,604	,066	10,150	***
	Çıkarların Değişimi	<---	Karar Verme Roller	,497	,846	,130	3,827	***
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,254	-,148	,126	2,018	,044**
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,428	-,155	,104	4,123	***
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,188	,002	,036	-5,274	***

(***p<.01) (**p<.05)

Çizelge 5'teki değerler incelendiğinde kurgulanan modeldeki tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. YEM analizlerinde yol katsayılarının anlamlılığından sonra modelin kabul edilip edilmeyeceğine uyum indeksi değerleri de incelenerek karar verilir. Uyum indeksi değerleri modelin kabulü için incelenmesi gereken ölçütlerdir (Byrne; 2010; Kline, 2010).

Çizelge 6. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Model 1	Model 2	Model 3	Kabul Edilebilir Değer
X ² /sd	3,011	2,905	2,706	<5
GFI	0,872	0,875	0,881	>0,85
CFI	0,924	0,932	0,907	>0,90
RMSEA	0,059	0,061	0,058	<0,08
NNFI (TLI)	0,904	0,921	0,944	>0,90

Çizelge 6'da verilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde beş uyum indeksine göre model uyumunun kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

Çizelge 7. Standardize edilmiş etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler				Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Model 1	Bilgilendirme	<---	Bireyler Arası Roller	,748	-----	,748
	Motive Etme	<---	Bireyler Arası Roller	,807	-----	,807
	Baskı Taktikleri	<---	Bireyler Arası Roller	-,420	-----	-,420
	Çıkarların Değişimi	<---	Bireyler Arası Roller	,600	-----	,600
	Yöneticiye Güven	<---	Bireyler Arası Roller	,186	,618	,804
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,224	-----	,224
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,495	-----	,495
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,183	-----	-,183
Model 2	Bilgilendirme	<---	Bilgi Sağlama Roller	,800	-----	,800
	Motive Etme	<---	Bilgi Sağlama Roller	,830	-----	,830
	Baskı Taktikleri	<---	Bilgi Sağlama Roller	-,384	-----	-,384
	Çıkarların Değişimi	<---	Bilgi Sağlama Roller	,601	-----	,601
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgi Sağlama Roller	,222	,602	,804
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,199	-----	,199
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,449	-----	,449
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,188	-----	-,188
Model 3	Bilgilendirme	<---	Karar Verme Roller	,824	-----	,824
	Motive Etme	<---	Karar Verme Roller	,876	-----	,876
	Baskı Taktikleri	<---	Karar Verme Roller	-,411	-----	-,411
	Çıkarların Değişimi	<---	Karar Verme Roller	,615	-----	,615
	Yöneticiye Güven	<---	Karar Verme Roller	,400	,470	,870
	Yöneticiye Güven	<---	Bilgilendirme	,155	-----	,155
	Yöneticiye Güven	<---	Motive Etme	,310	-----	,310
	Yöneticiye Güven	<---	Baskı Taktikleri	-,171	-----	-,171

Çizelge 7'de yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Model 1: Bireyler arası rollerin yöneticiye güven üzerinde doğrudan ve *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Bireyler arası rollerin yöneticiye güven üzerinde *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla olan dolaylı etkisi 0,618; toplam etkisi 0,804 olarak hesaplanmıştır.

Model 2: *Bilgi sağlama rollerinin* yöneticiye güven üzerinde doğrudan ve *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Bilgi sağlama rollerinin yöneticiye güven üzerinde *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla olan dolaylı etkisi 0,602; toplam etkisi 0,804 olarak hesaplanmıştır.

Model 3: *Karar verme rollerinin* yöneticiye güven üzerinde doğrudan ve *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Karar verme rollerinin yöneticiye güven üzerinde *bilgilendirme*, *motive etme* ve *baskı taktikleri* aracılığıyla olan dolaylı etkisi 0,470; toplam etkisi 0,870 olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerini açıklayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik kavramsal bir model geliştirilmiştir. Önerilen modelde yönetici rolleri bağımsız, etkileme taktikleri hem bağımsız hem aracı ve yöneticiye güven bağımlı değişken olarak kurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, bir bütün olarak yöneticiye güvenin açıklanmasına yönelik kurulan hipotez modelin, iyi uyum değerleri ortaya koyduğunu ve doğrulandığını göstermektedir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rollerini yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler. Okul müdürlerinin, çalışanlarla diğer kurumlar arasındaki ilişkiyi düzenledikleri, bilgiye sahip olma, bilgiyi toplama ve işlemedeki, okul çıkarlarına uygun kararlar almadaki ve sorunları çözmede üstlendikleri rolleri yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin resmi otoritelerinden kaynaklanan rollerin farkında olduklarını, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bu rolleri kullandıklarını göstermektedir. Bilgi sağlama rolünü yüksek düzeyde sergileyen yöneticiler, öğretmenlerin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü güçlendirmenin temel unsurlarından biri de bilgi sağlamadır (Moore vd., 1998). Güçlenen öğretmenin özgüveni ve özyeterlilikleri artar, kişisel gelişim için istekli olurlar, yaptıkları işleri daha çok sahiplenirler (Littrell, 2007). Yüksek düzeyde bilgi sağlayan yöneticiler, okulların öğrenen örgüt olma yolunda geliştirilmesine, öğretmenlerin moral düzeylerinin artırılmasına, okulda olumlu bir örgütsel iklimin ve kültürün gelişmesine katkıda bulunurlar. Ayrıca yüksek düzeyde bilgi sağlayan yöneticiler, okulda ve okul çevresinde meydana gelen olayları izleyerek, bu olayların, grupların ya da yasal değişikliklerin okulun işleyişi üzerinde nasıl etkilerde bulunabileceğini tartışarak okulun daha etkili olmasına yardımcı olurlar. Simon (1976) karar vermenin örgütün kalbi olduğunu belirterek kararın örgütlerin yaşamlarını devam ettirmeleri açısından önemini vurgulamıştır. Yüksek düzeyde karar verme rollerini sergileyen okul yöneticileri okulda nitelikli kararlar alarak okulda değişiklik yaparlar, çatışmayı önlerler ve örgüt üyelerini etkilerler, okulun çıkarları için doğru tercihlerde bulunurlar.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri etkileme taktiklerinden motive etme, çıkarların değişimi, bilgilendirme ve kişisel yakınlığı kullanma taktiklerini yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Bu bulguya göre okul müdürlerinin öğretmenleri çalışmaya teşvik ettiği, rasyonelliğe vurgu yaparak ve mantıklı argümanlar sunarak öğretmenleri görev için ikna ettiği, yapılan işin karşılığında sonraki görevlerde onlarla birlikte hareket edileceğinin garantisini öğretmenlere verdiği söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin bir işin sonunda ne tür kazançlar sağlayacakları hakkında öğretmenlere bilgi verdikleri, arkadaşlık ilişkilerini kullanarak öğretmenlerden bazı konularda destekler aldıkları söylenebilir. Okul amaçlarını gerçekleştirme aşamasında, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı demokratik, insan ilişkilerine dayanan, olumlu ve ılımlı davranışlarda bulundukları söylenebilir. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin olumlu izlenim oluşturma ve baskı taktiklerini orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin kendisi hakkında başkalarının olumlu düşüncelerini sağlamaya yönelik çaba sarf etme ve öğretmenleri amaca ulaşmak için tehdit etme, uyarma, denetim ve kontrol etme davranışlarını daha az tercih ettikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin zorlayıcı ve baskılayıcı tutumların, okul ortamında ilişkileri yıpratacağı, öğretmenlerin iş doyumlarını, örgüte bağlılıklarını ve verimliliklerini azaltabileceği düşüncesiyle bu taktikleri kullanmayı daha az tercih ettikleri düşünülebilir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin yöneticilerine güveni yüksek düzeydedir. Bu bulguya göre okul müdürlerinin, işleyen ve açık bir iletişim sistemi oluşturdukları, kararlara katılımın etkin bir şekilde gerçekleştiği, çalışanların kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıdıkları, ortak etik değerlerin inşa edildiği ve paylaşıldığı ortamlar yarattıkları söylenebilir. Bu durum okul müdürlerinin okullarda güven duygusunun oluşmasına önem vermelerinden, güven ortamının oluşmadığı örgütlerde belirsizlik ve kargaşanın hâkim olacağını, moral ve motivasyonun düşebileceğine yönelik ön görülerinin olmasından kaynaklanabilir.

Çalışmada, yöneticilerin bireyler arası, bilgi sağlama ve karar verme rollerini sergilemelerinin, yöneticiye güveni doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yordama hem doğrudan hem de etkilme taktikleri aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul örgütlerinde, yönetici rollerini sergilemelerinin yöneticiye güveni arttırdığı söylenebilir. Güven, yöneticinin davranışlarına ve sergiledikleri rollere bağlı olarak gelişir (Boutros vd., 2007; Gilstrap vd., 2012; Kim, 2022). Yöneticilerin sergiledikleri roller, okul ortamında oluşacak güven duygusu üzerinde etkilidir (Adams, 2008; Erdiş ve Toprakçı, 2024). Okul ortamında yönetici ve öğretmenler arasındaki güven seviyesinin artırılması, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkinin varlığına bağlıdır (Gooty vd., 2009; Polat, 2009). Yöneticileri tarafından takdir edilen, dikkate alındıklarını ve önemsendiklerini hisseden öğretmenlerin, yöneticilerine güven duygusu artmaktadır (Dabney, 2008). Ayrıca okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine ve insan ilişkilerine sahip olması, çalışanlarını motive etmeleri (Kim, 2022; Tokgöz, 2012), dürüst, verdiği sözleri tutan, adil davranışlar sergilemeleri de öğretmenlerin yöneticilerine güvenini arttırmaktadır (Yılmaz, 2009). Son yıllardaki çalışmalar incelendiğinde yöneticilerin koç, iletişimci ve dijital lider rollerinin yöneticiye güven üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Burroughes vd., 2023; Men vd., 2021; Romão, vd., 2022; Sacavém vd., 2025).

Çalışmada, yönetici rollerinin etkilme taktiklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Alan yazında, yönetsel rollerin etkilme taktiklerini yordamasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde birbiri ile tutarlı olmayan sonuçlara rastlanmıştır (Derya, 2010; Hart vd., 1993; Higgins, vd., 2003; Lamude vd., 1994; Lian vd., 2012). Bu durumun nedenleri arasında; yöneticilerin kullandıkları etkilme taktiklerinin, etkilme girişiminin amacına, yönetici ve çalışan arasındaki oluşan güç tipine ve onlar arasındaki ilişkiye, yöneticilerin gücünü etkili şekilde kullanıp kullanmamasına, çalışanların kendisinden beklenen davranışa ya da göreve ilişkin tutumuna ve önceki deneyimlerine göre değişiklik göstermesi yer alabilir (Falbe vd., 1992). Başarılı bir eğitim sistemine sahip olmayı etkileyen en önemli bileşenlerin okul yöneticileri ve öğretmenlerin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okul yöneticilerinin okul ortamında sergiledikleri rollere ve kullandıkları etkilme taktiklerine ilişkin yeterliliklerinin farkına varmaları, bu konuda eksikleri varsa bu eksikliklerinin giderilmesi ve bu konuda mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından bu araştırmanın katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre etkilme taktiklerinin yöneticiye güveni yordadığı belirlenmiştir. Bu, güç/ etkilme ile güven ilişkisini belirleyen önceki çalışmalar ile uyumludur (Mayer vd. 1995; Mayer vd. 2011). Araştırmada yöneticilerin, bilgilendirme ve motive etme taktiklerini kullanmalarının yöneticiye güveni arttırdığı, baskı taktiklerini kullanmalarının yöneticiye güveni azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Cemaloğlu vd. (2012), yöneticilerin, çalışanlarda güven duygusu sağlayabilmelerinin çalışanlarını örgütsel amaçlara yönelik harekete geçirmesiyle ve çalışanlarının kişisel gelişimini desteklemesiyle gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışanların yöneticileri tarafından bilgilendirilmelerinin ve motive edilmelerinin yöneticilerine güvenini arttırdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları etkilme taktiklerinin, yönetici rollerinin yöneticiye güven üzerindeki yordayıcılığına aracılık ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu, yöneticilerin okul örgütlerinde üstlendikleri rollerin yöneticiye güveni arttıran, yöneticiye güven ortamının oluşmasında önemli rol oynayan etkenlerden biri olduğunu ortaya koyan akademik tartışmalara katkı sağlamaktadır (Boutros vd., 2007; Dabney, 2008; Gilstrap vd., 2012; Gooty vd., 2009; Polat, 2009). Alanyazında etkilme taktiklerinin yöneticiye güveni doğrudan yordadığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Mayer vd. 1995; Mayer vd. 2011). Mevcut araştırmada etkilme taktiklerinin yönetici rolleri ile yöneticiye güven arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü olduğu ortaya konmuştur. Yöneticilerin okul sistemlerinde güven ortamı oluşturabilme becerileri, yönetsel rol sergileme ve doğru ve etkili etkilme taktikleri kullanabilme yeterliliklerinin geliştirilmesi yöneticilerin niteliğinin artırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın politika yapıcılar için, güven ve huzurun hâkim olduğu bir çalışma ve öğrenme kültürünün oluşmasında önem arz eden yöneticilerin,

eğitim ve okul sisteminde yetkin liderler olarak yetişmeleri ve gelişmelerini sağlayacak adımlar atmaları hususunda yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Öyle ki Türk eğitim sistemindeki merkeziyetçi yönetim anlayışının okul düzeyine yansıdığı açıkça görülmektedir (Beycioğlu vd., 2019). Her ne kadar eğitim politikaları çerçevesinde yöneticilerin yetkin ve görevinde uzman olarak sisteme dahil edilebilmeleri için yeterliliklerini arttırmasına ve gelişimlerini desteklenmesine yönelik çabalar olsa da bu çabalar yetersiz kalmaktadır. Okullara daha fazla sorumluluk veren ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelik politik düzenlemeler yapılabilir. Daha fazla özerkliğin desteklendiği sistemlerde okul yöneticileri ve öğretmenler yönetim uygulamalarına ilişkin kararlarda daha fazla rol ve sorumluluk almaktadır. Okul özerkliğinin sağlanabildiği eğitim sistemlerinde genel manasıyla güven kültürünün hâkim olduğu söylenebilir. Bir eğitim sisteminin niteliğinin artırılması için birbiri ile uyumlu politikalar üretilmesi, paydaşlar arasında uyumun sağlanması ve sürecin daha iyi yürütülmesine daha çok etki edebilecek olanın tercih edilmesi yönünde bir süreç tasarımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın ışığında, yöneticiye güveni yordayacak liderlik stilleri, yönetim tarzları, örgütsel çatışma, örgüt kültürü ve türleri, örgütsel değişim, işe yabancılaşma, örgütsel bağlılık gibi değişkenlerin bağımsız ya da aracı değişkenler olarak ele alındığı, kavramsal modellerin oluşturulduğu ve test edildiği araştırma fikirleri önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adams, C. M. (2008). Building trust in schools: A review of the empirical evidence. İçinde Hoy, W. K. and DiPaola, M. (Edt.). (s. 29-54). *Improving Schools: Studies in Leadership and Culture*. Information Age Publishing.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: konuya ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Akyol Ekinci, Ş. ve Toprakçı, E. (2023). İlçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 65-86. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321285>
- Allen, R. W., Madison, D. L., Porter, L. W., Renwick, P. A., ve Mayes, B. T. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of its actors. *California Management Review*, 22 (1), 77-83.
- Altamony, H., Masa'deh, R., & Gharaibeh, A. H. (2015). The Role of academic researcher to mintzberg's managerial roles. *International Journal of Business Management and Economic Research*, 8, 920-925.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bateman & Snell (2013). *Management* (3th. Ed.). McGraw Hill.
- Beycioğlu, K., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2019). The 'Westernised' Map of the field of educational administration in Turkey and dominant perspectives in school leadership education. In *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries: Theoretical, Historical and Cultural Foundations* (135-151). Springer Singapore.
- Boutros, A. & Joseph C.B. (2007). Building, maintaining and recovering trust: A core leadership competency. *Physician Exec.* 33(1):38-41.
- Börü, D., İslamoğlu G. V. & Bırsel M. (2007). Güven: bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi*, 7 (27): 49-59.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60, 40-45.
- Burroughes, L. & Grant, C. (2023). Managerial coaching as the foundation for building felt-trust and motivation among employees working remotely. In *International Coaching Psychology Review*, 18(1), (45-57).

- British Psychological Society. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2023.18.1.45>
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Taylor and Francis Group.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nitel veri analizi* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınc, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-136.
- Chareanpunsirikul, S. & Wood, R. C. (2002). Mintzberg, managers and methodology: some observations from a study of hotel general managers. *Tourism Management*, 23(5), 551-556.
- Christensen, L.B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed.: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Clark, M. C. & Payne, R. L. (1997). The nature and structure of workers' trust in management. *Journal of Organizational Behavior*, 18(3), pp. 205-210.
- Curtis, G.J. (2017). Connecting influence tactics with full-range leadership styles, *Leadership & Organization Development Journal*, 39 (1), 2-13. <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2016-0221>
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1. ile yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık.
- Çevik, M. S. (2022). Eğitim yöneticilerinin yönetsel rolleri ve kullandıkları güç kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *Asya Studies*, 6(22), 45-62. <https://doi.org/10.31455/asya.1140356>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dabney, J. (2008). *Show me that you care: the presence of relational trust between a principal and teachers in an urban school, college of education and human ecology* [Unpublished Doctorate Dissertation]. The Ohio State University.
- Derya, S. (2010). *Liderlik Tarzları ve Liderlerin Astlarını Etkileme Taktikleri Arasındaki İlişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.611>
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdiş, O. ve Toprakçı, E. (2024). Okul yönetimi ekibinde takım ruhu. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*4(1), 52-84. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/120/52>
- Falbe, C. M. & Yukl, G. (1992). Consequences for managers of using single influence tactics and combinations of tactics. *Academy of Management Journal*, 35(3), 638-652.
- Fischer, S., Hyder S, & Walker, A. (2020). The effect of employee affective and cognitive trust in leadership on organisational citizenship behaviour and organisational commitment: Meta-analytic findings and implications for trust research. *Australian Journal of Management*, 45(4), 662-679. <https://doi.org/10.1177/0312896219899450>
- French, T. & Raven, B. (2001). The Basis of social power (1959). I. Asherman, & S. Asherman (Editörler), *The Negotiation Source Book* (2. Edt.) (S. 61-73). Amherst: HRD Press.
- Friedman, D. & Berkovich, I. (2020), "Influence tactics and "second-order" change in schools: case study research of principals' political behaviors and strategies", *International Journal of Educational Management*, 35(1), 327-339. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0413>
- Gareis, C. R. ve Tschannen-Moran, M. (2005). Cultivating principals' sense of efficacy: supports that matter. Paper to be presented at the annual meeting of the university council for Educational Administration, Nashville.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10th ed.) Pearson.

- Gilstrap, J. B. & Collins, B. J. (2012). The importance of being trustworthy: Trust as a mediator of the relationship between leader behaviors and employee job satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(2), 152–163.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L., & Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4), 353–367.
- Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Eds.), *Abstract book: 15th Annual International Conference on Education* (pp.74). Athens, Greece: Athens Institute for Education and Research.
- Gözü, C. (2012). *Influence tactics and leadership effectiveness In Turkey and USA: Mediating role of subordinate commitment*. State University of New York At Albany, USA.
- Güleş, H. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayınevi.
- Hart, S.L. & Quinn R.E. (1993). Roles executives play: Ceos, behavioral complexity, and firm performance. *Human Relations*. 46(5), 543-574.
- Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 24(1), 89–106.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne, K. Hoy & Cecil Miskel (Eds.). *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–207).
- Jensen, J. L. (2007). Getting one's way in policy debates: Influence tactics used in group decision -making settings. *Public Administration Review*, 67(2), 216- 227.
- Kabadayı, M. & Türkay, O. (2020). Yönetmelik gücün örgütsel güven- performans ve özdeşleşme etkileşimi kapsamındaki rolü: bodrum'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(35), 111-139. <https://doi.org/10.35408/comuybd.547147>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.
- Kipnis, D., Schmidt, S. M., ve Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65(4), 440-452.
- Kim, K. (2022). Supervisor leadership and subordinates' innovative work behaviors: creating a relational context for organizational sustainability. *Sustainability*, 14(6), 3230, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su14063230>
- Klaussner, S. (2012). Trust and leadership: Toward an interactive perspective. *Journal of Change Management*, 12(4), 417–439. <https://doi.org/10.1080/14697017.2012.728766>
- Kline, P. (2011). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koşar, S. (2016). *Liderlerin etkileme taktikleri*. N. Güçlü (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde (1. Baskı, s.217-244). Pegem Akademi.
- Koşar, S. & Pehlivan, Ü. (2020). The Relationship between the Influence tactics primary school principals use and teachers' organizational commitment, *Education and Science*, 201(45), 293-311. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8392>
- Kumar, P. (2015). An analytical study on Mintzberg's framework: managerial roles. *International Journal of Research in Management & Business Studies*, 2, 12-19.
- Lamude, K. G. & Scudder, J. (1994). Burnout of teachers as related to influence tactics within the college classroom. *Perceptual and Motor Skills*, 79(2), 915–919.
- Lian, L.K. & Tui, L.G. (2012) Leadership styles and organizational citizenship behavior: The Mediating effect of subordinates' competence and downward Influence tactics, *The Journal of Applied Business and Economics*, 13, 59 – 96.
- Lewicki, R. J., McAllister, D.J. & Bies, R.J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *The Academy of Management Review*, 23(3), 438-458.
- Littrell, R. F. (2007). Influences on employee preferences for empowerment practices by the 'ideal manager' in China. *International Journal Of Intercultural Relations*, 31(1), 87- 110.
- Louis, K. S., Thomas, E., & Anderson, S. (2010). How do states influence leadership in small districts? *Leadership*

- and Policy in Schools, 9(3), 328–366. <https://doi.org/10.1080/15700761003731518>
- Madigan, C., Way, K., Capra, M. & Johnstone, K. (2020). Influencing organizational decision-makers – what influence tactics are OHS professionals using? *Safety Science*, 121, 496-506. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.09.028>
- Mansor, A. N., Mansor, A. Z., & Roslan, M. Z. (2019). Principals' managerial roles in pontian district, Johor, Malaysia. *Creative Education*, 10, 3131-3141.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. <https://doi.org/10.2307/258792>
- Mayer, R.C., Bobko, P., Davis, J.H. & Gavin, M.B. (2011) The effects of changing power and influence tactics on trust in the supervisor: A longitudinal field study. *Journal of Trust Research*, 1(2), 177-201.
- Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). "Vision, passion, and care:" The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 46(3), 101927. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101927>
- Mintzberg, H. (2009). *Power In and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. R. M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.261-287). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mishra, A. K., & Mishra, K. E. (2013). The research on trust in leadership: The need for context. *Journal of Trust Research*, 3(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/21515581.2013.771507>
- Moore, L. G., Hopkins, W. E., & Hopkins, S. A., (1998). Quality and empowerment programs: Dual paths to customer satisfaction? *Managing Service Quality*, 8(2), 133-141.
- Musah, M.B., Rahman, R.E.A., Tahir, L.M., Al-Hudawi, S.H.V. & Daud, K. (2018). Headteacher-teacher relationship and its effect on teacher's trust in Malaysian high performing schools, *International Journal of Educational Management*, 32 (3), 479-497.
- Oh, S.-Y. (2018). Effects of organizational learning on performance: the moderating roles of trust in leaders and organizational justice. *Journal of Knowledge Management*, 23(2), 313–331. <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2018-0087>
- Perks, H. ve Halliday, S.V. (2003). Sources, signs and signalling for fast trust creation in organisational relationships. *European Management Journal*, 21(3), 338-350.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: örgütsel güven*. Pegem Akademi.
- Rangus, K. & Černe, M. (2019). The impact of leadership influence tactics and employee openness toward others on innovation performance. *R&D Management*, 49 (2), 168-179.
- Romão, S., Ribeiro, N., Gomes, D. R., & Singh, S. (2022). The Impact of leaders' coaching skills on employees' happiness and turnover intention. *Administrative Sciences*, 12(3), 84. <https://doi.org/10.3390/admsci12030084>
- Sacavém, A., de Bem Machado, A., dos Santos, J. R., Palma-Moreira, A., Belchior-Rocha, H., & Au-Yong-Oliveira, M. (2025). Leading in the digital age: The role of leadership in organizational digital transformation. *Administrative Sciences*, 15(2), 43. <https://doi.org/10.3390/admsci15020043>
- Schriesheim, C. A. & Hinkin, T. R. (1990). Influence tactics used by subordinates: A theoretical and empirical analysis and refinement of the Kipnis, Schmidt, and Wilkinson subscales. *Journal of Applied Psychology*, 75(3), 246-257.
- Schweperker, C. H. (2019). Using ethical leadership to improve business-to-business salesperson performance: The mediating roles of trust in manager and ethical ambiguity. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 26(2), 141–158.
- Shin, L. R. & Hyun, S. S. (2019). Impact of managerial influence tactics on job creativity and performance: A focus on Korean airline service employees. *Sustainability*, 11(16), 1-14.
- Silla, I., Gracia, F.J. & Peiró, J.M. (2020). Upward voice: Participative decision making, trust in leadership and safety climate matter. *Sustainability*, 12(9), 3672. <https://doi.org/10.3390/su12093672>
- Simon, H. (1976). *Administrative Behaviour, A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, (3th. Ed.). USA: The Free Pres.

- Synder, N.H. & Wheleen, T.L. (2017). Managerial roles: mintzberg and the management process theorists. *Academy of Management Proceedings*, 1, 249-253.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tokgöz, E., (2012). *Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Tokgöz, E. ve Aytemiz-Seymen, O. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10 (39), 61-76.
- Tok, T.N. & Doğan, H. (2019). Scale of school managers' roles: A scale development study. *Curr Res Educ*, 5(1),1-12.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Welch, A.B. (2002). *Temperament and competence in the managerial roles of nursing education administrators in the north carolina community college system* [Unpublished doctoral dissertation].North Carolina State University.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Selçuk University.y
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708–722. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.008>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.
- Yukl, G. & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 525-535.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi, kaleme alınması ya da yayımlanması sürecine ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bildirmemiştir.

Destek/Finansman Bildirimi: Yazarlar, araştırmanın yürütülmesi, yazılması ya da yayımlanması sürecinde herhangi bir finansal kaynakla desteklenmediklerini bildirmişlerdir.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan etmişlerdir.

Yapay Zekâ Kullanım Bildirimi: Yazarlar, araştırma probleminin alanyazındaki konumunun belirlenmesi sürecinde, kaynak taramasına yönelik olarak yapay zekâ araçlarından yararlanıldığını bildirmişlerdir.

A Qualification Framework for Vocational and Technical Secondary School Principals¹

Dr. Arzu Engür

Antalya Directorate of National Education, Türkiye
ORCID: 0000-0002-3659-1004
arzuengur@hotmail.com

Prof.Dr. Ali Sabancı

Akdeniz University, Türkiye
ORCID: 0000-0002-2508-7339
alisabanci@akdeniz.edu.tr

Abstract

The purpose of the research is to identify the principal competencies needed in vocational and technical secondary education institutions and to provide a competency framework for their development. In the first step, documents sent to schools via the document management system, internal correspondence, current legislation, and published scientific works, including books, articles, and theses on the subject, were examined using document collection techniques and document review, a method used in job analysis. Data were content analyzed using the NVIVO 11 qualitative research package. In the next step, data were collected through interviews using a structured and semi-structured interview form. The study group consisted of school principals working in 10 different official vocational and technical secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the five central districts of Antalya province: Muratpaşa, Kepez, Döşemealtı, Konyaaltı, and Aksu, during the 2019-2020 academic year. The data were analyzed descriptively and content-wise using the NVIVO 11 qualitative research package. The competencies identified as a result of the analyses were grouped into four interrelated and complementary core competency areas: "humanistic," "conceptual," "technical," and "technological." In the final phase of the study, the data obtained in the first and second phases were evaluated to determine a competency framework, learning objectives, and anticipated behaviors. It was concluded that the identified competency areas overlap with previous studies, but that no comprehensive research exists on the competency areas required for vocational and technical education administration. The identified competency areas are believed to be useful in areas such as accurately and objectively evaluating principal performance, determining and developing training content, updating in-service training programs, and establishing performance criteria. They are intended to serve as a resource for identifying administrators' development needs and serve as a guide for policymakers.

Keywords: Secondary education, School management, Vocational education, Technical education, Principals qualification



*E-International Journal
of Pedagogogy*

Vol: 5, No: 2, pp. 85-104

Research Article

Received: 15.05.2025.

Accepted: 25.06.2025

This paper was checked for
plagiarism using



iThenticate®
during the preview process and
before publication.



Copyright

This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Engür, A. & Sabancı, A. (2025). A qualification framework for vocational and technical secondary school principals, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 5(2), 85-104. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/148>

¹ This article was produced from the doctoral thesis of the first author, which was supervised by the second author.

Extended Abstract

Problem: Policies for the training of managers should be adopted and planned competency studies should be carried out (Onural, 2005). While innovation is taking place in all sectors, it is inevitable for educational organizations to reshape their functions (Aydemir, 2013). It is observed that if managerial competencies decrease, the harmony between the goals and the work in the institution will also decrease (Başar, 1998). Many organizations argue that the obstacle to their success is a lack of managers with sufficient skills (Peterson & Fleet, 2004). While numerous studies (Toprakçı & Mermer, 2014; Toprakçı ve Ölmez-Ceylan, 2017) exist on school administration, studies identifying the specific needs of vocational and technical secondary education institutions are quite limited. A significant gap in the literature exists regarding the competencies required of principals serving in these institutions. The research aims to fill this gap and develop a competency framework specific to the management of vocational and technical secondary education institutions. It was recognized that the identified competency areas would provide a useful resource for matters such as principal appointment processes and the identification of professional development needs. An attempt was made to determine the competencies of principals in vocational and technical secondary schools, based on a comprehensive literature review and principals' opinions. The competency framework developed in the study is crucial as a resource for planning and filling gaps in implementation to ensure principals acquire the necessary competencies.

Method: In the first phase of the research, a qualitative research method was used to collect data. Document analysis was used, and a detailed review of Google Scholar databases, books, journals, articles, legislation, theses, and dissertations was conducted. The research utilized business analysis techniques using document collection and analysis methods. In the study, data collected through document analysis was analyzed and divided into meaningful sections using content analysis. After coding the data, their content was interpreted and competency lists based on theoretical foundations and legislative data were created.

Interview techniques were used in the second phase of the research. These techniques were used to increase the validity and reliability of the data obtained and to examine the principals' views in depth and detail. A structured and semi-structured interview form developed by the researcher was used during the data collection process. The NVIVO 11 qualitative research package was used to analyze the data obtained.

The working group consists of 10 different school principals working in official vocational and technical secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in 5 central districts of Antalya province in the 2019-2020 academic year. A two-stage sampling method was used to determine the study group. In the first stage, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods used in qualitative research, was used, and in the second stage, the snowball sampling method was used. Individual face-to-face interviews were conducted with the participants.

To ensure validity and reliability, during the document review phase of the research, documents and official documents were downloaded from official websites, grouped, and stored in files to ensure the reliability of the documents. Interviews were recorded with permission from the participants, avoiding any language that might influence them, and presented with direct quotes. All stages of data analysis were structured in a transparent and traceable manner.

Conclusions: In this study, the competence areas that school principals working in vocational and technical secondary education institutions should have were determined and when evaluated together with the literature, it was seen that there was no comprehensive research on the competence areas required for vocational and technical education management and the results of the study largely overlapped with previous studies. Studies by Ağaoğlu et al. (2012), Çelik (2002), Karataş et al. (2015), and Onural (2005) indicate that the lack of professionalization in educational administration

and the lack of adequate training among administrators are significant problems. The results support the necessity of the competency areas outlined in the study. In their study, [Oyman and Turan \(2014\)](#) stated that communication, resource management and technological skills are important competence areas, while [Kesim \(2009\)](#) stated that organizational communication, professional development, effective use of school resources and technology management are important competence areas. In his study, [Turan \(2022\)](#) emphasizes the need to acquire technological competencies alongside traditional competencies. The dimensions revealed in the studies of [Oyman and Turan \(2014\)](#), [Kesim \(2009\)](#), and [Turan \(2022\)](#) appear to overlap with the humanistic and technological competency areas identified in the study. As emphasized by [Çelenk et al. \(2016\)](#) and [Aslan and Karip \(2014\)](#), establishing leadership standards for different school types is seen as a necessity. Studies by [Özden \(1996\)](#) and [Turhan et al. \(2012\)](#) found that the required competency areas identified for principals aligned with the study. This reinforces the necessity of the identified areas. [Çelikten \(2004\)](#) emphasizes that a principal must be a person who can communicate effectively and successfully in human relations. This supports the necessity of the human competency areas identified in the research. Studies by [Toklucu \(2000\)](#), [Şişman and Turan \(2002\)](#), and [Çetin and Yalçın \(2002\)](#) emphasize the need for educational administrator training programs to be updated and implemented according to the required competency areas. These studies support the view that research should address both the classical competency areas and the new competencies required by the current era within a holistic framework.

The findings from the study offer a unique contribution to the context of vocational and technical secondary education institutions. It was concluded that the identified competency areas overlap with previous studies, but there is no comprehensive research on the competency areas required for vocational and technical education administration. As a result of the qualitative research conducted to determine the principal competencies for the needs of vocational and technical secondary education institutions and to create a framework of competencies that can guide the training of principals, four main competency areas that complement each other were defined: 'humanistic', 'conceptual', 'technical' and 'technological'. With the defined competence areas, it is aimed to create a competence framework by determining the knowledge, skills, attitudes and values that a vocational high school principal should have. It is thought that the identified competency areas will be useful in areas such as evaluating principal performance accurately and objectively, determining and developing training contents, updating in-service training programs and establishing performance criteria. It aims to serve as a resource for managers in determining their needs in the development process and to constitute a guiding resource for policy makers.

Suggestions: The fact that the study relies solely on qualitative data can be considered a limitation. The validity and applicability of the model should be tested with mixed and quantitative studies. A training program for school administrators can be created using the competencies framework determined in the research. Regulations may be revised taking into account current competence areas. An evaluation scale can be created by taking into account the current competence areas determined.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Müdürlerine Özgü Bir Yeterlik Çerçevesi²

Dr. Arzu Engür

Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3659-1004
arzuengur@hotmail.com

Prof.Dr. Ali Sabancı

Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-2508-7339
alisabanci@akdeniz.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ihtiyaç duyulan müdür yeterliklerinin belirlenmesi ve yeterliklerin gelişimi için yetiştirilmelerine yönelik yeterlikler çerçevesi sunmaktır. Araştırmanın ilk adımında okullara doküman yönetim sistemi üzerinden gönderilen dokümanlar, kurum içi yazışma dokümanları, güncel mevzuat, konu ile ilgili kitap, makale ve tezlerden oluşan basılı bilimsel eserler iş analizi yöntemlerinden biri olan belge toplama tekniği ve doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Veriler NVIVO 11 nitel araştırma paket programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Bir sonraki adımda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu özellikleri taşıyan görüşme formu kullanılarak görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde 5 merkez ilçesi olan Muratpaşa, Kepez, Döşemealtı, Konyaaltı ve Aksu bölgelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 farklı resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan okul müdüründen oluşmaktadır. Veriler NVIVO 11 nitel araştırma paket programı ile betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tespit edilen yeterlikler; "insancıl", "kavramsal", "teknik", "teknolojik" olmak üzere birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan 4 temel yeterlik alanı olarak gruplanarak sıralanmıştır. Araştırmanın son aşamasında, 1. ve 2. aşamasında elde edilen veriler değerlendirilerek bir yeterlikler çerçevesi, kazanım hedefleri, kazandırılması öngörülen davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Tespit edilen yeterlik alanlarının önceki çalışmalarla örtüştüğü ancak mesleki ve teknik eğitim yönetimi için gerekli yeterlik alanlarına yönelik kapsamlı bir araştırmanın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Belirlenen yeterlik alanlarının, müdür performansının doğru ve objektif bir şekilde değerlendirilmesi, eğitim içeriklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının güncellenmesi ayrıca performans ölçütlerinin oluşturulması gibi alanlarda faydalı olacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin gelişim süreçlerinde ihtiyaçlarının belirlemede kaynak niteliği taşıması ve politika yapıcılar için yol gösterici bir kaynak oluşturması amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lise eğitimi, Okul yönetimi, Meslek eğitimi, Teknik eğitim, Okul müdürlerinin yeterliği



E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 85-104

Araştırma Makalesi

Gönderim: 15.05.2025.

Kabul: 25.06.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce

✓ iThenticate yazılımı ile taranmıştır.



Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Engür, A. & Sabancı, A. (2025). Mesleki ve teknik ortaöğretim müdürlerine özgü bir yeterlik çerçevesi, E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad), 5(2), 85-104. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/148>

² Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Yönetici, örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamak için kaynakları etkin kullanmaktan sorumludur (Aydın, 2014, 301). Meslek ve teknik ortaöğretim kurumlarının müdürleri için iş tanımında, "Eğitim kurumu idaresini ilgili mevzuata uygun planlar, denetler ve yetki paylaşımı ile görevlerin düzenli ilerlemesini sağlar." tanımlaması bulunmaktadır (MEB, 2000, 73). Türkiye'deki eğitim yöneticiliği bağımsız meslek kimliği kabul edilmediğinden, yeterlik alanları tanımlanmış ancak hayata geçirilememiştir. Okul yöneticilerinin etkili ve verimli yönetebilmesi için belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Ağaoğlu, Yahya, Yılmaz, ve Karaköse, 2012, 162). Ülkemizde yönetici seçme ve yetiştirme süreci hala standartlaştırılmamıştır (Taş ve Önder, 2010, 178). Türkiye'de yönetici yetiştirme ve atama süreci incelendiğinde, yeterlik alanlarının yeterince önemsenmediği ve bu alanların geliştirilmesine yönelik etkili düzenlemelerin yapılmadığı anlaşılmaktadır (Aslan, 2009, 14; Toprakçı ve Güngör, 2018, 552). Yöneticilerin eğitimi için tutarlı politikalar benimsenmeli ve planlı yeterlik çalışmaları gerçekleştirilmelidir. (Onural, 2005, 83). Okul müdürlerinden, hem etkili bir yönetici hem de öğretimde lider olmaları istenmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014, 18). Türk eğitim tarihinde, okul yöneticisinin eğitim, yerleştirme süreçlerinde istikrar ve verimlilik sağlanamamıştır (Cemaloğlu, 2005, 266). Tüm sektörlerde yenileşme yaşanırken, eğitim örgütlerinin işlevlerini yeniden şekillendirmeleri kaçınılmazdır (Aydemir, 2013, 1). Emek, zaman ve maddi kayıpların engellenmesi amacıyla çalışanın eğitimi öncesinde görev için gerekli tecrübe ve yeterliklerin belirlenmesi gereklidir. Yönetici yeterlikleri azalırsa, kurumda işlerin amaçlarla uyumunun da azalacağı gözlemlenmektedir (Başar, 1998, 67). Birçok organizasyon, başarılarının önündeki engelin, yeterli yeteneklere sahip yöneticilerin eksikliği olduğunu öne sürmektedir (Peterson ve Fleet, 2004). Müdürlük yeterliliği açısından eğitim yönetimi alanında yüksek lisansa sahip yöneticilerin daha etkin kararlar vereceği sonucuna varılmaktadır. Yönetici atamalarında ise yönetim alanında eğitim almış yetkin kişiler seçilebilir (Beytekin ve Kılıç, 2021, 51). Eğitime sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve bireysel öğeleri içine alan çok yönlü bir girişim olarak bakıldığında bu girişimi koordine eden yöneticiden kendini yeterliğin her boyutunda geliştirmesi beklenmektedir (Kayıkçı ve Sıkar, 2021, 74). Yönetici görevlendirme yönetmeliğinde, ortaöğretim müdürlerinin görev tanımları yer almakta ancak mesleki eğitim alanında yönetim ile ilgili bir yeterlilik şartı bulunmamaktadır (MEB, 2016). Mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 4. maddesinde, tanımlanmıştır (MEB, 2013).

İnsan kaynakları yöneticileri açısından yeterlik, işe alma, performans değerlendirme, terfi ve personel planlaması işlemlerinde teknik yöntem kabul edilmektedir (Burgoyne, 1993, 9). Yeterlik, bazı bireylerin daha etkili şekilde yerine getirdiği davranış tarzlarıdır (Woodruffe, 1993, 36). Yeterlik, etkili sonuçlar doğuran tutum, bilgi ve becerilerin bir araya gelmesidir (Wellington, 2011, 6). Araştırmalar, yeterliklerin belirli bakış açılarından sınıflandırılarak listelendiğini göstermektedir. Bunlardan Toprakçı ve Mermer (2014), yönetici yeterliğini, fizikteki manyetizma ile ilişkilendirerek "Eğitimsel Yeterlik, Teknolojik Yeterlik, Ekonomik Yeterlik, Toplumsal Yeterlik" şeklindeki dört alt unsurlu "Yönetimsel Yeterlikler" ile "Zihinsel, Fiziksel ve Duygusal" şeklindeki üç alt unsurlu "Bireysel Yeterlikler" biçiminde tanımlamaktadırlar. Bu listeye sonra "Yasal Yeterlikler" alanı ilavesini de Toprakçı ve Ölmez-Ceylan (2017) yapmıştır. Öte yandan Katz ve Kahn (1977)'a göre, yönetim davranışlarının her biri farklı örgütsel düzeylerde ortaya çıkar ve örgütsel yapının tüm kademelerine uygun tek bir liderlik tarzı bulunmamaktadır. Yöneticilerin bir kısmı teknik konularda daha yetkin, bazıları örgütü daha iyi kavrar, diğerleri insan ilişkileri konusunda daha güçlü becerilere sahiptir. Buna göre bir yöneticinin sistemi bütünüyle anlayabilmesi için kavramsal yeterliliği, çalışanları anlayabilmesi için insan ilişkileri becerisini taşıması gerekmektedir. Liderlik alanlarını teknik, insan ilişkileri ve kavramsal boyutlar olarak sınıflandırdıkları görülmektedir. Başar (1998), yeterlik türlerini teknik, insancıl ve karar alma şeklinde üç grupta incelemiştir. Goleman (1998) ise teknik, bilişsel ve duygusal zekâya dayalı yeterlikler şeklinde sınıflandırmıştır. Moore ve Rudd (2004), liderlik becerilerini insancıl, kavramsal, teknik, iletişim, duygusal zekâ ve sektörel bilgi becerileri, Peterson ve Fleet (2004) ise teknik, analitik, karar

verme, insancıl, iletişim, kişilerarası ilişkiler, kavramsal, tanımlayıcı, değişime açıklık ve yönetsel beceriler şeklinde sıralamaktadır. Araştırmada ise teknik, insancıl, kavramsal ve teknolojik yeterlik alanları tanımlanmıştır.

Teknik yeterlikler, işin gereksinimlerini karşılamak için kullanılacak yöntemlerle ilgili teknik bilgi ve becerilerin tamamıdır (Başar, 2000, 102). Bireyin işinde belirli uzmanlığı kullanma yetisini içerir (Schermenhorn, Hunt, Osborn ve Uhl_Bien, 2007, 17). Katz ve Kahn (1977) yöneticilerin teknik yeterliklerini kullanarak çalışanların doğru araçları kullanmasını ve verimli kararlar almasını sağlayacağını belirtmiştir. İnsancıl yeterlikler, bireysel farklılıklar ve insan ilişkileriyle ilgili nitelikler olarak değerlendirilmektedir (Danışmaz, 2011; Noyat, 2014). Katz ve Kahn (1977) yöneticinin başarıya ulaşması için örgütteki kişilerle sıkı bağ içerisinde olduğunu belirtmiştir. Yönetici, örgütlerdeki sistemleri bütünleştirebilmesi için kişiler arası ilişkilerde yetenekli olmalıdır (Katz ve Kahn, 1977, 350). Örgütteki farklı görevlerin ilişkisini ve bir parçada meydana gelen değişikliğin diğer parçaları nasıl etkilediğini anlamak kavramsal yeterliktir (Bursalioğlu, 2015, 235). Katz ve Kahn (1977), birçok alt sistemden oluşan örgütlerde farklı işlevlerin birleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alt sistemlerin yönetsel dinamiklerinin ve potansiyel güçlerinin anlaşılabilmesi için kavramsal yeterliklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Katz ve Kahn, 1977, 350). Müdürün teknolojik yeterlikleri ile çağdaş teknolojileri etkin kullanarak ve kurumdaki personelin becerilerini geliştirerek öğrencilerin başarısını arttıracığı belirtilmektedir (Çakır ve Aktay, 2018, 39).

Çalışmanın ilk aşamasında ulusal ve uluslararası alanyazın, yasal kaynaklar ve kurumsal belgeler kapsamlı biçimde incelenmiştir. Okul yöneticiliği üzerine çok sayıda araştırma bulunurken mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına özgün ihtiyaçların belirlendiği çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı ve bu kurumlarda görev yapan müdürlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği konusunda alanyazında belirgin bir boşluk olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma, bu boşluğu doldurarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetimine özgü bir yeterlik çerçevesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Müdürlerin atanma süreçleri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi konularda, belirlenen yeterlik alanlarının yararlı bir kaynak sağlayacağı kabul edilmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki müdürlerin gereksinim duyduğu yeterlilikler nelerdir?
 - 1.1. Alanyazın, yasal düzenlemeler ve kurum içi belgeler ışığında yapılan doküman analizi neticesinde okul müdürleri için gerekli yeterlilikler nelerdir?
 - 1.2. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında çalışan müdürlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin gerekli yeterlikleri nelerdir?
- 2- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları müdürlerinin yetiştirilmeleri için gereken yeterlikler modeli nasıl olmalıdır?

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki müdürlerin yeterlikleri, kaynak araştırması ve müdürlerin görüşleri doğrultusunda geniş çapta belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada oluşturulan yeterlikler çerçevesi, müdürlerin ihtiyaç duyulan yeterlikleri kazanmalarına yönelik planlamalarda bir yardımcı kaynak ve uygulamadaki boşluğu doldurma özelliği ile büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

1- Araştırma Modeli

Araştırmada, belge toplama ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak iş analizi tekniklerinden yararlanılmış; kuramsal temellere ve mevzuat verilerine dayalı yeterlik listeleri hazırlanmıştır. Sonraki aşamada, olgubilim deseni çerçevesinde planlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak anlayamadığımız olgular üzerine yoğunlaşır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri

toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve müdürlerin görüşlerinin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek, okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik yeterlikler çerçevesi oluşturulmuştur.

2- Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki 5 merkez ilçede, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 farklı okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde 2 aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır birinci aşamada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ikinci aşamada ise kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Müdürler, mesleki kıdemi en az 10 yıl olan, mesleki okullarda en az 5 yıl müdürlük yapmış ve gönüllü katılım göstermiş kişiler arasından seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan tüm koşulların analiz edilmesini ifade eder. Görüşme için önerilen kişilerden bazılarının öne çıkması ile görüşülecek bireylerin belirlenmesi ise kartopu örnekleme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 112). Katılımcılarla bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Çalışma Grubu	Meslekte	Yönetici olarak	Mesleki eğitimde	Cinsiyet
M1	19	5	19	Erkek
M2	32	25	32	Erkek
M3	32	5	32	Erkek
M4	29	18	29	Erkek
M5	32	8	32	Erkek
M6	29	12	10	Kadın
M7	10	5	10	Kadın
M8	33	20	33	Erkek
M9	40	30	40	Erkek
M10	16	11	16	Erkek

3- Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak Google akademik, veri tabanları kitap, dergi, makaleler, mevzuat, tezler, dys evrakları ayrıntılı incelenmesi yapılmıştır.

Bir sonraki aşamasında müdürlerin görüşlerinin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen karşılıklı iletişim olarak tanımlanır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış bölümleri içeren özellikte bir görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan sorular ve yanıt seçenekleri ile yönlendirme sunan görüşme türüdür. Yapılandırılmamış görüşme, serbest biçimde yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 120). Detaylı doküman analizi ve görüşmeler neticesinde yeterlilik listesi oluşturulmuştur.

Geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın doküman inceleme aşamasında belgelerinin güvenilirliğinin sağlanması için resmi sitelerden belgeler ve resmi yazılar indirilerek dosyalar halinde gruplanarak depolanmıştır. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ve onları etkileyecek ifadelerden kaçınılarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. Veri analizine ilişkin tüm aşamalar şeffaf ve izlenebilir biçimde yapılandırılmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizlenmiş ve araştırmada 'M' kısaltmasıyla kodlanmıştır.

4- Verilerin Analizi

Araştırmada doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler incelenerek içerik analizi yöntemiyle anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Veriler kodlandıktan sonra içeriği yorumlanarak yeterlik listesi oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak, daha derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla görüşme teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için NVIVO 11 nitel araştırma paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 259). Tanımlanan veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında müdürlerin ihtiyaç duyduğu yeterliklerin gelişimlerini sağlayacak plan hazırlanmıştır. Belirlenen yeterlikler ve yeterlik göstergeleri farklı yeterlik alanları altında gruplanarak tablo halinde oluşturulmuş ve her bir yeterlik alanı için gerekli kazanımlar belirtilmiştir.

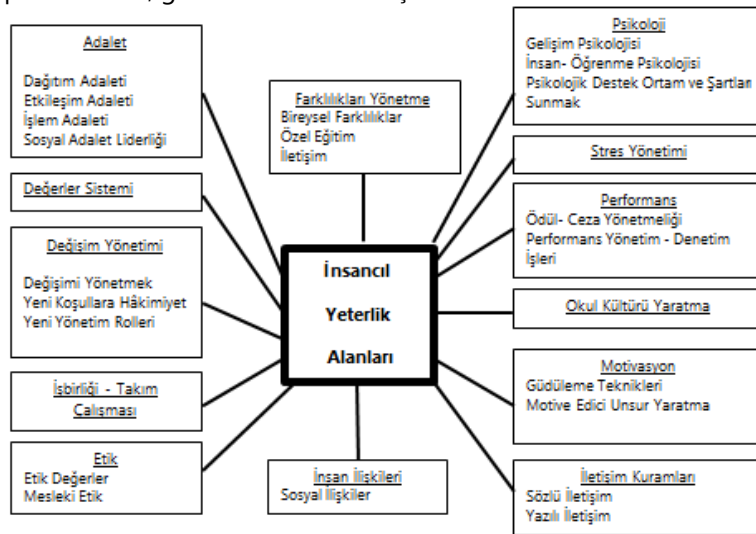
BULGULAR

Okul müdürleri için belirlenen yeterlik alanlarına ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarındaki Müdürlerin Gereksinim Duyduğu Yeterlilikler

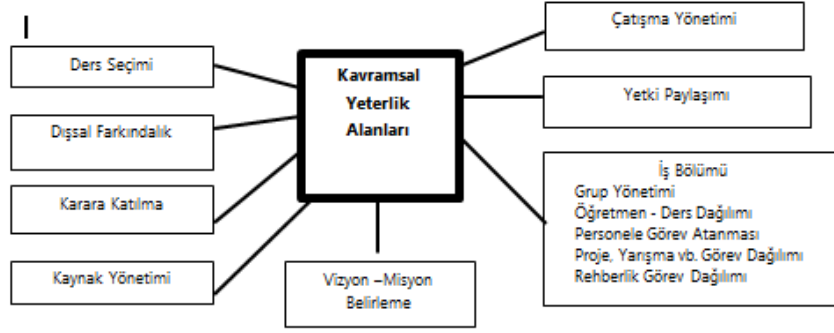
Google akademik ve veri tabanlarından elde edilen makaleler, bildiriler, tezler, bu konuda basılmış bilimsel eserler (kitaplar) ve ilgili mevzuat (kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergeler) ve okullara DYS sistemi üzerinden gönderilen dokümanlar ve kurum içi yazışma dokümanları detaylı olarak incelenerek elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilen doküman analizi bulguları doğrultusunda yeterlik alanları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1 Alanyazın, Yasal Düzenlemeler ve Kurum İçi Belgeler Işığında Yapılan Doküman Analizi Neticesinde Okul Müdürleri İçin Gerekli Yeterlilikler: Belge analizi neticesinde elde edilen bulgular, İnsancıl, kavramsal, teknik ve teknolojik yeterlik alanları altında kategorileştirilmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu müdürünün insancıl yeterlikleri insan ilişkilerine yönelik beceriler, bireyi, bireysel farklılıkları ve grupları anlama, güdüleme olarak düşünülmektedir.



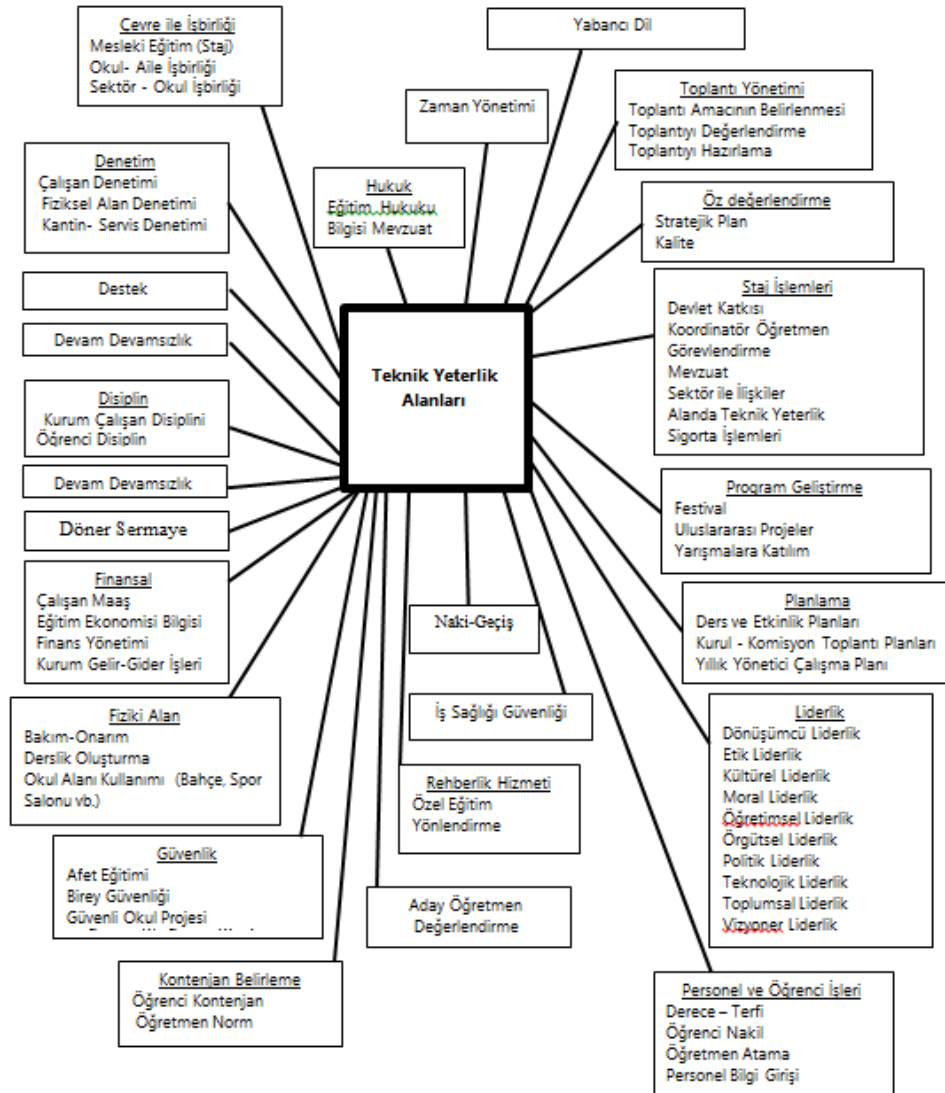
Şekil 1. Belge incelemesi sonucunda belirlenen okul müdürünün insancıl yeterlik alanları

Kavramsal yeterlilik alanları Şekil 2'de sunulmuştur.



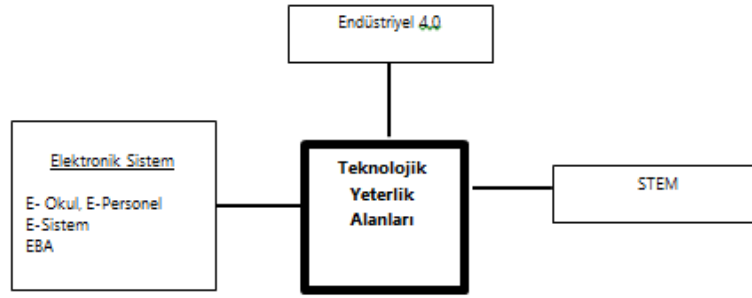
Şekil 2. Doküman incelemesi sonucunda saptanan okul müdürü kavramsal yeterlilik alanları

Teknik yeterlilik alanları şekil 3'te maddeler halinde sunulmuştur.



Şekil 3. Doküman incelemesi sonucunda saptanan okul müdürü teknik yeterlilik alanları

Şekil 4'te teknolojik yeterlilikler yer almaktadır.



Şekil 4. Doküman incelemesi sonucunda saptanan okul müdürü teknolojik yeterlik alanları

1.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Çalışan Müdürlerin Görüşleri Doğrultusunda, Okul Müdürlerinin Gerekli Yeterlikleri: Belge incelemesiyle tespit edilemeyen ancak görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkan yeterlik alanları; kriz yönetimi, performans yönetimi ve denetimi, mevzuat bilgisi, kontenjan belirleme, yetkilendirici liderlik, hedef belirleme ve mesleki eğitim deneyimi başlıkları altında tanımlanmıştır. Doküman incelemesinin ardından, daha ayrıntıları belirlemek amacıyla müdürlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Müdürlerin yeterlik alanları yapılan görüşmeler sonucunda insancıl, teknik, kavramsal ve teknolojik yeterlik alanları başlıkları çerçevesinde derlenerek paylaşılmıştır.

İnsancıl yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri şöyle ifade edilmiştir;

Adalet konusunda müdürler, tarafsızlığın ve adil davranmanın önemini vurgulamaktadır. M3: "Tarafsız olabilmek çatışma yönetiminde önemli," ifadesini kullanmıştır. Değişime açık ve yenilikçi olma bağlamında, M6: "Yönetmeliklerin ve toplumun psikolojisinin hızla değişmesi değişimi yönetmeyi zorlaştırıyor," M3: "Öğrencinin çağa ve sektör ihtiyacına uygun yetişmesini sağlıyoruz," diyerek değişime uyumun gerekliliğini vurgulamıştır. Değişim yönetimi konusunda, M8: "Değişimi yönetmekte zorlanıyorum," ifadesiyle değişimin zorluğu belirtilmiştir. Etik ilkeler hakkında, M6: "Etik ilkeler ışığında adil bir tutum sergilemeye çalışıyorum." diyerek etik kuralların yönetim üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Farklılıkları Yönetme ile ilgili olarak, M3: "İnsanların farklılıklarına değer verirsiniz işbirliği sağlamak kolaylaşıyor," ifadesiyle farklılıkların yönetiminin işbirliği açısından önemine değinmiştir. İletişim konusunda ise, M4: "İletişiminiz iyiye yönetimde sorunu çözebiliyorsunuz," diyerek iletişimin başarıdaki önemini vurgulamıştır.

Müdürlerin insancıl yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; adalet, değişime açıklık, değişim yönetimi, etik, farklılıkların yönetimi ve iletişim yeterliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Müdürlerin kavramsal yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri şöyle özetlenebilir;

Çatışma Yönetimi: M10, çatışmaları iletişim yoluyla çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir: "İletişimle çatışmaları çözmeye çalışıyoruz." Ders Seçimi: M4, ders açılabilmesi için öğretmen ve fiziki imkânların yeterli olmasının önemini vurgulamıştır: "Dersin düzenlenebilmesi için öğretmen ve fiziksel koşulların uygun olması gerekmektedir." Dış ilişkilerde farkındalık: M4, müdürlerin eğitim sistemi dışındaki paydaşları tanımalarının gerekliliğini belirtmiştir: "Müdür eğitim sistemi dışındaki paydaşları da tanımalı." M5, dış paydaşlarla iş birliğine dikkat çekmiştir: "Biz iş yeri sahibi, esnaf ve odalar ile birlikteyiz.". İş bölümü: M1, eğitim-öğretim yılı başında personel arasında iş bölümü yapıldığını ifade etmiştir: "Yılın başlangıcında personelin iş dağılımı gerçekleştirilir.". M4 ise, çalışanlara güçlü oldukları alanlarda iş vererek kararlara katılım sağlandığını dile getirmiştir. Kaynak yönetimi: M3, kaynak yönetiminin en büyük zorluklardan biri olduğunu belirtmiştir: "En büyük sıkıntılarımızdan birisi kaynak yönetimi.". Vizyon ve misyon belirleme: M4, vizyon ve misyon belirlemek için eğitim alınmasının gerekebileceğini söylemiştir: "Vizyon ve misyon oluşturabilmek için eğitim almak faydalı olabilir.". Yetki Paylaşımı: M3, yetki paylaşımında kanunları bilmenin önemini vurgulamıştır: "Yetki paylaşımında kanunları bilmek önemli."

Müdürlerin kavramsal yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çatışmaları etkili yönetme, derslerin planlanması, okul dışındaki paydaşlarla güçlü iletişim kurma ve gelişmeleri takip etme, iş bölümünü verimli organize etme, yetki devrini etkili biçimde gerçekleştirme, kaynakları hedeflere uygun olarak yönetme, karar alma ve kararlara katılımı teşvik etme, okulun hedefleri doğrultusunda vizyon ve misyon belirleme ile nakil sistemini doğru bir şekilde yönlendirme yeterliklerinin önemsendiği görülmüştür.

Müdürlerin teknik yeterlik alanlarına ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenebilir;

Aday öğretmen değerlendirme: M9: "Aday öğretmen değerlendirmenin mevzuatı var." ifadesiye sürecin mevzuata dayalı olduğunu ifade etmiştir. Çevre işbirliği: M3, müdürlerin iş dünyası ile başarılı ilişkiler kurmasının önemine dikkat çekmiştir: "Müdürün iş dünyasıyla olan etkileşimlerinde başarılı olması önemlidir.". Denetim: M3, denetimlerin mevzuata uygun şekilde yapıldığını belirtmiştir: "Denetimleri mevzuata uygun yapıyoruz.". Destek: M3, bireysel eğitim planları ile destek eğitimlerin sağlandığını söylemiştir: "Bireysel eğitim planı ile destek eğitimler veriliyor.". Devamsızlık: M1: "Meslek lisesi öğrencilerinin en büyük problemi devamsızlıktır." diyerek devamsızlığın problem olduğunu vurgulamıştır. Döner sermaye: M5: "Döner sermaye esnafılık, başka bir uzmanlık alanı.", farklı bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Disiplin: M4, disiplin kurulu kararlarının uygulandığını, M6 ise işlemlerin mevzuata uygun yapılmaya çalışıldığını belirtmiştir: "Disiplin işlemlerini mevzuata uygun yapmaya çalışıyorum.". Bütçe (Finans İşleri): M1, "Okul müdürleri göreve başlamadan önce bütçe yönetimi hakkında bilgilendirilmeliler." ifadesiyle eğitim alınması gerektiğini vurgulamıştır. Fiziki alan: M5, fiziksel alanların düzenlenmesinin üzerinde durulan konulardan biri olduğunu ifade etmiştir: "En çok düşündüğümüz konu fiziksel alanların düzenlenmesi.". Gözlem: Okul içinde gözlem yapmanın ve kişilerle iletişim kurmanın önemli olduğu belirtilmiştir: M10: "Gözlem önemli. Okulda gezip kişilerle konuşacaksınız.". Güvenlik: M3, güvenlik önlemlerinin planlanması gerektiğini dile getirmiş, M4 ise kamera sistemine dikkat çekmiştir: "Okulumuzda kamera sistemi var.". Hukuk: M7, hukuki terminolojinin farklı bir bilgi gerektirdiğini ifade etmiş, M8 ise hukuki işlemler için hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu vurgulamıştır: "Hukuki işlemler için ayrı hizmet içi eğitimden geçmeliyiz.". İnsan kaynakları yönetimi: M9, insan kaynakları yönetimi için eğitim alınması gerektiğini belirtirken, M2 bu konuda özel sektörde kazandığı deneyimin önemine değinmiştir: "Özel sektörde öğrendim, önemli.". İş sağlığı ve güvenliği: M5: "Okullar iş güvenliği uzmanı kuruluşlarından destek alıyor." ifadesiyle destek alındığını belirtmiştir. Liderlik: M4, okul liderliğinde vizyoner ve gelişime açık bir yaklaşımın önemli olduğunu ifade etmiş, M6 ise farklı liderlik stillerinin harmanlanması gerektiğini vurgulamıştır: "Her liderlik türünden biraz olmalı.". Öz değerlendirme: M3, öz değerlendirme faaliyetlerinde hedefler koymanın ve somut adımlar atmanın önemine dikkat çekerken, M5 ayrı bir uzmanlık gerektirdiğini belirtmiştir: "Öz değerlendirme ayrı bir uzmanlık alanı.". Personel ve öğrenci işleri: M9: "Personel işlerinde imzaladığımız her şey hakkında bilgimiz olmalı." ifadesiyle işlemlere dair bilgi sahibi olmanın gerekliliğini dile getirmiştir. Planlama: M1, yapılacak işlerin planlanmasının ve personelin görev dağılımının yapılmasının müdürlerin sorumlulukları arasında olduğunu ifade etmiştir: "Yapılacak işleri planlamak ve personelin görevlendirmesini yapmak da görevimiz.". Proje çalışmaları: M3: "Proje ve yarışmalara katılım amacıyla uzmanlıklarını değerlendirerek görev veriyorum." ifadesiyle uzmanlıkların değerlendirildiği vurgulanmıştır. Rehberlik: M2, müdürlerin yönlendirme sistemine, okulundaki branşlara ve mesleki eğitime hâkim olması gerektiğini vurgulamış, Sağlık önlemi: M9, sağlık önlemleri için bilgilendirme konferansları düzenlediklerini ifade etmiştir: "Sağlık önlemleri için bilgilendirme konferansları düzenliyoruz.". Staj İşlemleri: M3, staj işlemleri için teknik müdür yardımcısının yetkilendirildiğini belirtmiş, M10 ise bu işlemler için sigorta ve staj kanunlarını bilmenin önemine dikkat çekmiştir: "Sigorta kanununu ya da staj kanunlarını bilmek zorundayım.". Toplantı yönetimi: M3, toplantılar sonrası değerlendirme yapmak için yeniden bir araya geldiklerini ifade etmiştir: "Toplantı yaptıktan sonra değerlendirmek için tekrar toplanıyoruz.". Yabancı Dil: M3, müdürlerin bir ölçüde yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmiş, M7 ise projelerde yabancı dil eksikliğinden kaynaklanan sıkıntıları dile getirmiştir: "Yabancı dil becerilerimiz yetersiz olduğundan projelerde zorlanıyoruz.". Zaman Yönetimi: M3, zaman yönetiminin önemli olduğunu vurgulamış, M6 ise sorumlulukların çokluğuna dikkat çekmiştir. Nakil Geçiş: M3, nakil ve atama işlerinin mevzuata uygun şekilde yürütüldüğünü ifade etmiştir: "Nakil atama işleri mevzuata uygun yapılıyor.".

Müdürlerin teknik yeterlik alanlarına dair görüşleri incelendiğinde; aday öğretmenlere rehberlik yapma, çevre ile okul arasında işbirlikleri kurma, disiplin yönetimi, okulun fiziki imkânlarını hedeflere uygun planlama, mesleki eğitimin gelişimine katkı sağlayacak döner sermaye yönetimi, bütçe planlaması, güvenliği yönetme, personel yönetimi ve gözlem yapma, yasalar ile iş güvenliği ve sağlık tedbirleri konularında bilgi edinme, eğitim liderliği becerisi geliştirme, öz değerlendirme süreçlerinde rehberlik yapma, planlama ve proje yönetimi, sağlık planlaması yapma, staj işlemlerini yönetme, toplantı ve zaman yönetimi becerilerine sahip olma, yabancı dil yeterliliği gibi alanların önemi vurgulanmıştır.

Müdürlerin teknolojik yeterlik alanlarına ilişkin görüşler şu şekilde özetlenebilir:

E-sistem konusunda M1 internetin olmadığı durumlarda yönetsel işlerin aksayacağını belirtirken, M4 ise teknolojik değişimlere uyum sağlama gerekliliğine dikkat çekmiştir. Elektronik sistemleri kullanma konusunda M4, teknolojik sistemlerin kullanımının zorunlu olduğunu ifade etmiş, M5 ise yöneticilerin bilgisayar kullanmayı bilmeden başarılı olamayacağını vurgulamıştır. Endüstriyel 4.0 uygulamaları konusunda M4, sistemler hakkında bilgi sahibi olmanın ve öğretmenleri bilgilendirmenin önemini dile getirirken, M3, çağın teknolojik gelişmelerini her müdürün takip etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Müdürlerin sahip olması gereken teknolojik yeterliklerin arasında teknolojik araçları verimli kullanma, dijital ortamda kurum yönetimini devam ettirme, çağdaş teknolojiler ve meslek dallarını tanıma gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, gelişen teknolojilere dair bilgi edinme ve okullarındaki eğitim süreçleri için gerekli teknolojik ekipmanları belirleyip temin edebilme becerilerinin de kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yapılan görüşmelerde, doküman incelemesiyle belirlenemeyip müdürlerin ifadeleriyle ortaya konan bazı yeterlik alanları ile ilgili görüşler şu şekildedir:

Mesleki eğitim deneyimi, M2: "Meslek lisesi müdürlerinin meslek alanından ve liyakatle atanması gerekmektedir." Performans yönetim denetimi, M4: "Performans değerlendirmeleri, çalışan motivasyonunu doğrudan etkiler." Mevzuat bilgisi, M3: "Yetki paylaşımında ilgili kanunları iyi bilmek çok önemlidir." Kontenjan belirleme, M4: "Müdür yardımcıları ve alan şefleriyle iş birliği içinde okul kontenjanını belirliyoruz.", Yetkilendirici liderlik, M6: "Sorumluluğumuz fazla olduğundan, yetki paylaşımını yapıyorum." Hedef koyabilme, M2: "Öğrencinin hedeflerini belirlerken, aile ve sektörle işbirliği yapmalıyız." Kriz yönetimi, M6: "Kaos durumlarında kriz yönetimi tekniklerini kullanarak durumu yönetmeye çalışıyorum."

2. Mesleki Eğitim Kurumu Müdürlerinin Yeterlik Gelişim Çerçevesi

Yapılan doküman incelemesi ve görüşmeler doğrultusunda müdürlerin sahip olması gereken yeterlik alanları belirlendikten sonra, bu yeterlikler temel alınarak bir yeterlik çerçevesi oluşturulmuştur. Hazırlanan çerçeve, birbirleriyle bağlantılı ve birbiriyle tamamlayıcı özellikler taşıyan dört ana yeterlik alanından oluşmaktadır: "İnsancıl", "Kavramsal", "Teknik" ve "Teknolojik" yeterlik alanları.

İnsancıl yeterlik alanları, müdürlerin çalışanları anlama ve motive etme yetkinliklerini içermektedir. İnsancıl yeterliklere yönelik oluşturulan çerçeve, kazandırılması hedeflenen yeterlikler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde de anlaşılabileceği üzere insancıl yeterlik kapsamında ön plana çıkan genel yeterlikler; "Adalet, Değerler Sistemi, Değişimi Yönetimi, Etik, Farklılıkları Yönetme, İletişim, İnsan İlişkileri, İşbirliği/Takım Çalışması, Motivasyon, Okul Kültürü Yaratma, Performans, Psikoloji ve Stres Yönetimi" şeklindedir.

Tablo 2. Okul müdürü insanıcıl yeterlik alanları

Genel	Alt Unsurlar	Hedef Kazanımlar
Adalet	Adalet Bilinci Dağıtım Adaleti Etkileşim Adaleti İşlem Adaleti Sosyal Adalet Liderliği	1. Adaletli ortam yaratabilme 2. Tarafsızlığın gerekliliği bilinci 3. Kazanımların adil dağıtımı 4. Sosyal bağlarda adalet algısını güçlendirme yeteneği 5. İşlemlerin adil uygulanması 6. Okula bağlılığı artıracak davranışı sergileyebilme
		7. Değerler sistemi yeterliliği 8. Değerler eğitimi yönetmeliklerini anlama, uygulama becerisi
		9. Dönüşümcü liderlik becerilerini gösterebilme 10. Değişime karşı açık fikirli olabilme 11. Yenilikçi kültürü yaratabilme 12. Öğretmenleri yenilik yönetimine katabilme
		13. Yenilikçiliği örgüt vizyonu ve misyonu haline getirebilme 14. Değişimin getirdiği yeni koşullara yeterli olma 15. Yeniliklere ve teknolojik gelişmelere hâkimiyet
		16. Değişim ve gelişmeleri takip 17. Eğitim programlarını iş piyasalarına, ekonomilere, toplumlara uyarlayabilme
		18. Okul yöneticiliğindeki değişimleri tahmin edebilme 19. Okul yöneticiliği görevindeki yenilikleri ve değişimleri algılayabilme
Değerler Sistemi	Değişimi Yönetimi Yeni Koşullara Hâkimiyet Yeni Yönetim Roller	20. Evrensel etik prensipleri anlama ve değerlendirebilme 21. Adil, şeffaf ve etik bir duruş sergileyebilme 22. Etik değerlerle hareket edebilme 23. İş etiği ilkelerine sadakat 24. Okul yöneticiliği etik boyutlarını bilme 26. Menfaat içeren talepte bulunmama bilinci
		27. Başkalarının ihtiyaçlarını ve yeteneklerini fark edebilme 28. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları yaratabilme 29. Öğrenci potansiyellerine uygun bireysel eğitim stratejileri oluşturabilme 30. Özel eğitimin yapılmasını sağlayabilme ve öneminin bilincinde olabilme
		31. İletişim teorilerini anlama ve uygulayabilme 32. İletişim ve insan ilişkileri becerilerinin iyileştirilmesi 33. İletişim ve ikna becerilerinde kabiliyet 34. Anadilinde güçlü iletişim yeteneği 35. Yazılı dokümanları gözden geçirip yorumlama
		36. Birey ve grup davranışlarına odaklanarak insan ilişkilerini yönetme 37. Çalışanların gereksinimlerine duyarlılık 38. İş birliği ile çalışabilme 39. Karşılıklı ilişkileri ve bağımlılıkları anlamlandırabilme 40. Sosyal normlara uygun davranarak başarılı iletişim sağlama
		41. Kişi ve gruplar arasında etkili işbirliği ve iletişim kurabilme 42. Takım oluşturma yeteneği 43. Grup dinamikleriyle eğitim liderliği oluşturma 44. Takım çalışmasını değerli görme ve teşvik etme
		45. Çalışanların motivasyonunu güçlendiren koşullar yaratabilme 46. Motivasyonu artırıcı eylemler sergileyebilme 47. İnsanları güdüleme, grup yaşantısını bilme 48. Güdüleme tekniklerini bilme 49. Güdülemede bilgi ve becerisi 50. verimli çalışmaya güdüleyebilme ve denetleyebilme 51. Beklentileri, amaçları, ihtiyaçları farklı insanlara iş yaptırabilme 52. güdüleyerek morali geliştirebilme 53. Motivasyon araçlarını etkili kullanabilme
Etik	Etik Değerler Etik Liderlik Mesleki Etik	54. Okulun kültürel yapısını şekillendirebilme 55. Okulun bilinirliğini artırma 56. Kültürel faaliyetler organize etme yeteneği
		57. derece ve kademe işlemlerini yürütebilme 58. Ödüllendirmeyi belirleyebilme 59. disiplin işlemlerini uygulayabilme 60. performans ve kalite standartlarına göre analiz 61. performans ve disiplin yönetimi 62. Aday öğretmen performans değerlendirilmesi
		63. Psikoloji bilgisi edinme 64. Çocuk gelişim psikolojisi bilgisiyle davranabilme 65. Öğrenme süreçleri ve insan davranışları bilgisi 66. Özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini etkin şekilde sunabilme 67. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık süreçlerini yönetebilme
		68. Stresli durumlar ve belirsizlikle baş etme becerisi 69. Stres kaynaklarını tespit edebilme ve yönetme
Farklılıkları Yönetme	Bireysel Farklılıklar Özel Eğitim	
İletişim	İletişim Kuramları Sözlü İletişim Yazılı İletişim	
İnsan İlişkileri	İnsan İlişkileri Yönetimi Sistem Düşüncesi Sosyal Yeterlik	
İşbirliği - Takım Çalışması	Motivasyon Algısı Güdüleme Teknikleri Motive Edici Unsurların Yaratma	
Motivasyon	Motivasyon Algısı Güdüleme Teknikleri Motive Edici Unsurların Yaratma	
Okul Kültürü Yaratma	Okul Kültürü Yaratma	
Performans	Ödül - Ceza Yönetmeliği Performans Yönetim - Denetim İşleri	
Psikoloji	Psikoloji Teorik Bilgisi Gelişim Psikolojisi İnsan psikolojisi ve öğrenme süreçleri eğitimi Psikolojik Destek Ortam ve Şartları Sunma	
Stres Yönetimi	Stres Yönetimi	

İnsansal yeterlikler kapsamında biçimlenen her bir alt unsur temelli yeterliğin kapsamı oldukça geniştir. Tablo 2 itibariyle örneğin Psikolojik genel yeterliği kapsamında "Psikoloji Teorik Bilgisi,

Gelişim Psikolojisi, İnsan psikolojisi ve öğrenme süreçleri eğitimi ve Psikolojik Destek Ortam ve Şartları Sunma" şeklinde alt yeterliklerin olduğu anlaşılmaktadır.

Örgütü genel bir perspektiften değerlendirebilme, karar alma ve alınan kararları analiz edebilme yetkinliği, kavramsal yeterliği olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlik alanına ilişkin belirlenen maddeler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde de anlaşılabileceği üzere kavramsal yeterlik kapsamında ön plana çıkan genel yeterlikler; "Çatışma Yönetimi, Ders Seçimi, Dışsal Farkındalık, İş Bölümü, Karara Katılma, Kaynak Yönetimi, Vizyon-Misyon Belirleyebilme ve Yetki Paylaşımı" şeklindedir.

Tablo 3. Okul müdürü kavramsal yeterlik alanları

Genel Yeterlikler	Alt Unsurlar	Hedef Kazanımlar
Çatışma Yönetimi		1. Şikâyet ve çatışmaları yapıcı tavırla çözebilme 2. Çatışmalarda uzlaştırıcı olabilmek
Ders Seçimi		3. Ders seçimi kararlarını değerlendirebilme
Dışsal Farkındalık		4. Politikalar ve eğitim konularında bilgi sahibi olup, doğru kararlar alabilmek
İş Bölümü	Grup Yönetimi Öğretmen - Ders Dağılımı Personele Görev Atama Proje, Yarışma Vb. Görev Dağılımı Rehberlik Görev Dağılımı	5. Grup süreçlerini organize edebilmek 6. Ekip çalışmasını uygulayabilmek 7. Görüşleri aralık öğretmenlere görev dağıtma 8. Her sınıfa rehber öğretmeni görevlendirme 9. Etkinliklerde rehber öğretmen görevlendirme 10. Üretime ilişkin işlemleri yürütebilecek teknik müdür yardımcısı belirleyebilme 11. Koordinatör psikolojik danışman görevlendirebilme 12. Harcamaların yönetiminde yetkin bir müdür yardımcısı görevlendirebilme 13. İşletmelerde beceri eğitimi ölçme, değerlendirmesini profesyonelce yapabilmek 14. Değerler eğitimi çalışmalarını takip ve koordinasyonunu yapabilmek 15. TÜBİTAK ve AB projelerinde öğretmenlerle çalışabilmek 16. Yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturabilmek rehberlik yapabilmek 17. Psikolojik danışmanlar arasında iş bölümü yapabilmek
Karara Katılma		18. Kararlara katılım planını belirleyebilmek
Kaynak Yönetimi		19. Materyal ve mali kaynakları yönetebilmek 20. İstenilen sonuçlara ulaşmak için kaynak kullanımını planlayabilmek
Vizyon -Misyon Belirleyebilme		22. Okulun amaçlarını belirleme, geliştirme ve uygulayabilmek 23. Eğitim amaçlarını gerçekleştirecek vizyon 24. Farklı paydaşlarla uyumlu bir vizyon oluşturma
Yetki Paylaşımı		25. Yetkilerini doğru ve yerinde kullanma farkındalığı 26. Yetki devrini ilgili kişilere etkin şekilde bildirme 27. Yetki paylaşımı ile işlerin kısa sürede yapılmasını sağlama

Kavramsal yeterlikler kapsamında biçimlenen özellikle "işbölümü" yeterliği Tablo 3'de de görülebildiği üzere alt unsur temelli kapsamının oldukça geniştir. Bu yeterlik kapsamında "Grup Yönetimi, Öğretmen - Ders Dağılımı, Personele Görev Atama, Proje, Yarışma Vb. Görev Dağılımı ve Rehberlik Görev Dağılımı" şeklinde alt yeterlikler söz konusudur.

Müdürlerin somut teknik beceri ve bilgileri, teknik yeterlikler kapsamına girmektedir. Müdürlerin teknik yeterlik alanlarına yönelik unsurlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul müdürü teknik yeterlik alanları

Genel Yeterlikler	Alt Unsurlar	Hedef Kazanımlar
Aday öğretmen	Değerlendirme	1. Aday öğretmen performans modülünü değerlendirebilme 2. Aday öğretmeni değerlendirebilecek uygun danışman görevlendirmek
Çevre İşbirliği	Mesleki Eğitim (Staj) Okul- Aile İşbirliği Sektör - Okul İşbirliği	3. Kuruluşlarla işbirliği yapabilmek 4. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki projelerde sektör, meslek örgütleri ve yerel yönetimlerle işbirliği yapabilmek 5. İş dünyası ile ortaklık kurarak doğru öğrencileri tespit edebilmek 6. Sektörün değişim süreçlerini izleyerek, eğitim programlarının güncellenmesini sağlama ve birimleri yönetebilmek 7. Ailelerle ilişkiler kuracak fırsatları yaratabilmek 8. Paydaşlarla ve toplumla ortaklaşa çalışmalar yürütebilmek 9. Yönetime paydaşların katılımları ve katkılarını sağlayabilmek 10. Okul faaliyetlerinin tanıtımını paydaşlar hakkında paydaşları bilgilendirebilmek 11. Çevredeki kuruluşlarla işbirliği yaparak insan gücü ihtiyacına uygun alan belirleyebilmek 12. Eğitim çalışanları için kişisel gelişim fırsatları oluşturabilmek 13. Okul dışı çevrelerle sağlıklı iletişim geliştirebilmek
Denetim	Çalışan Denetimi Fiziksel Alan Denetimi Kantin- Servis Denetimi	14. İç denetim faaliyetleri gerçekleştirebilme ve raporları oluşturabilmek 15. Güvenlik görevlerini denetleyerek etkinliklerini yönetebilmek 16. Kamu zararı dosyası bulunan personel hakkında gerekli işlemleri yapabilmek 17. Ders denetimiyle performans artırabilmek 18. Güvenli okul projesi eylem planı doğrultusunda denetim yapabilmek 19. Kantin ve öğrenci servis araçları denetimini yapabilmek
Destek		20. Yetersiz maddi kaynaklara sahip öğrencilere yardım planları oluşturabilmek
Devamsızlık		21. Okula devamın faydalarını aktaracak etkinlikler ve bilgilendirmeler planlayabilmek 22. Devamsızlığın azaltılmasına yönelik önlem planı hazırlayabilmek.
Disiplin	Kurum Çalışan Disiplini Öğrenci Disiplini	23. Disiplin cezası almayanları ödüllendirme planlama 24. Kılık ve kıyafet yönetmeliğine, mesai saatlerine uyumu sağlama 25. Düzen ve disiplinle ilgili tedbirleri alabilmek 26. Gerekliğinde uyumak için uygun iletişimi kullanabilmek 27. Disiplin olaylarını azaltacak tedbirler geliştirebilmek 28. Öğrencilere disiplin cezalarını adil ve doğru bir şekilde uygulayabilmek 29. Disiplin işlemlerini E-Okul üzerinden doğru şekilde uygulayabilmek ve takip edebilmek 30. Onur Kurulu, disiplin kurulu oluşturabilmek

Döner Sermaye		31. Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nu etkili bir şekilde uygulayabilme	32. Döner sermaye işletmesi verilerini etkin bir şekilde yönetebilme
Finans	Çalışan Ücret Eğitim Ekonomisi Bilgisi Finans Yönetimi Bütçe İşlemleri	33 Maaş hesaplamalarını doğru bir şekilde gerçekleştirip, gerekli yerlere raporlama 34. Bütçeleme, harcama denetimi ve maliyet etkinlik analizini etkin bir şekilde yapabilme 35. Okulun finansal kaynaklarını yönetme ve yeni kaynaklar oluşturabilme	36. Stratejik plan ve bütçe önerilerini hazırlayabilme 37. Kaynak taleplerinin nasıl yapılacağı ve etkin bir şekilde kullanılacağı konusunda bilgi ve deneyim kazanma 38. Mal ve hizmet harcamalarını modüle işlenmesi 39. Ödeneklerin "Mali Yönetim Sistemi" üzerinden takibi
	Bakım-Onarım Derslik - Düzen Okul Alanı Kullanımı (Bahçe, Spor Salonu vb.)	40. Onarım taleplerini inceleyebilme 41. Atölyeleri güncel teknolojiye uygun planlayabilme 42. Özgür düşünülabilen, tartışılabilen ve araştırılabilen eğitim ortamı hazırlayabilme 43. Uygulama mekânlarından öğrencilerin yararlanmasını planlayabilme 44. Derslik, atölye ve laboratuvarları üretim odaklı ortamlar haline dönüştürebilme	45. Özel eğitim öğrencilerine uygun öğretim ortamları hazırlayabilme 46. Olumsuz sağlık şartlarına yönelik koruyucu tedbirleri alabilme 47. Okulu, sağlık ve güvenlik standartlarına uygun şekilde eğitim ve öğretime hazır hale getirebilme 48. Elektronik sistemler üzerinden taşınır mal yitilme işlemlerini gerçekleştirebilme
Güvenlik	Güvenlik Yapısı Oluşturabilme Afet vb. Eğitim Birey Güvenliği Güvenli Okul Projesi Güvenlik Görevlileri	49. Olağanüstü durumlara hazırlık önlemleri alabilme 50. Okulun fiziksel ortamının güvenliğini temin edebilme 51. Okul etrafındaki trafiğin düzenlenmesini sağlayabilme 52. Zararlı madde bağımlılığıyla ilgili güvenlik tedbirlerini alabilme	53. Acil durum yönetimi hakkında bilgi edinebilme 54. Şiddet, saldırı, zorbalık, istismar, çeteleşme olaylarına yönelik tedbir planı hazırlayabilme 55. Güvenli okul projesi çerçevesinde bilgi edinme 56. Özel güvenlik görevlilerinin denetimini yapabilme
Hizmet İçi Eğitim		57. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelik hizmet içi eğitim programlarını hayata geçirebilme	58. Çalışanları hizmet içi eğitime katılmaya teşvik edebilme
Hukuk	Eğitim Hukuku Mevzuat Bilgisi	59. Ders okutmanın yanında anayasaya uygun görevlerini yürütebilme 60. Eğitim hukuku konusunda uzmanlık bilgisi kazanabilme 61. Eğitim çalışanlarıyla ilgili hukuki mevzuat konusunda uzmanlık bilgisi kazanabilme	62. Eğitim ve öğretimle ilgili yasal düzenlemeleri izleyebilme 63. Temel yasal düzenlemeler hakkında bilgi edinme 64. İşlerin yasalara uygun gerçekleştirmelerini sağlayabilme
		65. Çalışanların performansını değerlendirebilme. 66. Kaynakları etkin kullanabilme 67. İnsan kaynaklarını etkin yönetebilmek için genel yönetim teorileri konusunda bilgi edinebilme	68. Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi politikaları ile kurum politikaları arasında ilişki kurabilme ve kurum kültürünü şekillendirebilme 69. İş sağlığı güvenliği bilincine sahip olabile 70. İş ekipmanlarının periyodik kontrollerini yapıp, önlemlerini alabilme 71. Sağlık ve güvenlik yasalarını uygulayabilme
Kontenjan Belirleme	Öğrenci Kontenjan Öğretmen Norm	72. Öğrenci kontenjanını okulun imkânlarını ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü değerlendirerek belirleyebilme 73. Kayıt alanlarının belirlenmesini ve güncellenmesini yapabile	74. Öğretmen normları ile ders yüklerini belirleyebilme
Liderlik	Dönüşümcü Liderlik Etik Lider Kültürel Liderlik Moral Lider Öğretimsel Lider Örgütsel Lider Politik Liderlik Teknolojik Lider Toplumsal Lider Vizyoner Liderlik	75. Liderlik özelliklerini göstererek amaçları çalışanlara iletebilme 76. Performans ve liderlik şekli arasındaki ilişkiyi kavrayabilme 77. Kurumsal değişimde okul kültürü etkenlerini kullanabilme 78. Kültürü şekillendirmek ve değiştirmek için dönüşümcü liderlik özellikleri gösterebilme 79. Demokratik bir okul kültürü inşa edebilme 80. Yönetimde etik ilkeleri benimseyebilme ve etik davranabilme 81. Ortak kültür çevresinde bütünleşmeyi sağlayabilme 82. Öğretmenlerin bağlılığını güçlendirecek yenilikçi ve etkili aksiyonlar geliştirebilme	83. Moral lider davranışlarıyla rol model olabile 84. Yeni teknolojileri takip etme ve kullanmasını sağlama 85. Çevredeki değişiklikleri izleyebilme, okulun yapısını bu değişimlere uyarlayabilme 86. Politika ve programlarının oluşturulmasına ve değerlendirilmesine katılımı teşvik edebilme 87. Teknolojik liderlik özelliklerini sergileyebilme 88. Okulun toplumsallaşmasına, kabul görmesine, saygınlığına duyarlı olabile 89. Paydaşların katılımıyla vizyon ve misyonunu oluşturabilme
	Personel ve Öğrenci İşleri	Derece – Terfi Öğrenci Nakil Öğretmen Atama Personel Bilgi Girişi Puantaj Hesaplama	90. Unvan değişikliği ve terfi işlemlerini yapabilme 91. Öğrenci transfer işlemlerini gerçekleştirebilme 92. Öğretmen atama işlemlerini yapabile
Planlama	Genel Planlama yapabilme Ders ve Etkinlik Planları Kurul - Komisyon Toplantı Planları, Yıllık Yönetici İş Planı	95. Okul ile ilgili etkili planlama yapabilme 96. Ders ve etkinliklerin planlanmasını yapabile	97. Kurul ve komisyon toplantılarını planlayabilme 98. Yıllık iş planlarını yapabilme
	Proje çalışmaları	Proje Çalışmaları Yönetme Festival Uluslararası Projeler Yarışmalara Katılım	99. Öğrencileri proje çalışmalarına katılmalarında motive edebilme 100. Teknolojik değişimlerin eğitime etkisini artırabilme 101. Elektronik sistemde projeler alanını yönetebilme 102. Festivallere katılımı sağlayabilme
Rehberlik Hizmeti	Rehberlik Hizmeti Özel Eğitim Yönlendirme	106. Rehberlik çalışmalarını yasalara uygun yürütebilme 107. Okulda rehberlik hizmetleri için gerekli uygun çalışma ortamını hazırlayabilme 108. Rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik yıllık planın hazırlanmasını organize etme ve uygulama sürecini takip edebilme	109. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi ve kaynaştırma sürecine ilişkin gerekli önlemleri planlayıp uygulayabilme 110. Mesleki alanlara e-kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun şekilde tercih ve yerleştirme işlemlerini yürütebilme
Resmî Kutlama		111. Resmi törenleri belirlenen esaslara göre düzenleyebilme	
Sağlık Önlemi		112. Okulda ihtiyaç duyulan sağlık tedbirlerini aldrabilme	113. Kantin ve yemekhane personelinin sağlık bilgisi eğitimi almasını temin edebilme
Program Geliştirme		114. Öğretim süreçlerini kontrol etme ve değerlendirme görevlerini yerine getirebilme	115. Eğitim programını düzenleyip uyumlu bir şekilde yürütme ve öğrencilerin gelişimini takip edebilme
Staj İşlemleri	Devlet Katkısı Koordinatör Öğretmen Görevlendirme Mevzuat Sektör ile İlişkiler Mesleki Teknik Yeterlik SGK	116. Stajyer öğrenci devlet katkısı ödeme işlemlerini yapabilme 117. İşletmelerde Mesleki Eğitim Uygulamaları kapsamında öğrenci bilgilerini kaydedip yönetebilme 118. Staj bilgilerini sisteme işleyebilme 119. Meslek dersleri öğretmenleri arasında koordinatör öğretmen görevlendirilerek, rehberlik edebilme ve denetleyebilme 120. Eğitim ortamı ve gerçek iş ortamı iş birliğini kurabilme 121. İş gücünün ihtiyaç duyduğu yeni alanlarda eğitim olanakları sunabilmek	122. Mesleki ve teknik okullarda kalite odaklı bir kültür oluşturma ve bu doğrultuda iyileştirme stratejileri tasarlayabilme 123. İşverenlerle ortak çalışarak uygun öğrencilerin istihdamını planlayabilme 124. İş sektörünün gerektirdiği bilgi, beceriye sahibi olabilme, sektördeki değişim ve gelişmeleri takip edebilme 125. Sosyal güvenlik ödemeleriyle ilgili süreçleri yönetebilme 126. İşletmelerin staj süreçlerini izleyebilme
	Öz Değerlendirme	Stratejik Plan Kalite	127. Kalite Güvencesi Yönergesiyle ilgili bilgiye hâkim olabilme 128. Eğitim kalitesini artırma süreçlerini destekleyecek bilgi ve tecrübe edinebilme
Toplantı Yönetimi	Toplantı Amacının Belirlenmesi Toplantıyı Değerlendirme Toplantıyı Hazırlama Süreç, Toplantıyı Uygulama	130. Toplantının hedeflerini, konusu ve sürecinin net olmasının önemi kavrayabilme 131. Tespit edilen sorunlardan kaynaklanabilecek risklerin tartışılmasına ve sorunlara yönelik çözüm yollarının geliştirilmesine olanak tanıyabilme	132. Amaç ve hedeflere ulaşmak için en uygun yöntemleri belirleyebilme ve bu yöntemleri verimli şekilde uygulayabilme 133. Toplantılara katılarak demokratik bir yönetim anlayışıyla etkin kararlar almayı destekleyebilme
	Yabancı Dil	134. Bilgiye ulaşırken ve uluslararası projelerde yer alırken yabancı dil becerisi kullanabilme	
Yönetim	Kamusal yönetim	135. Kamu yönetimi konusunda bilgi edinebilme	137. Yönetim teorileri konusunda bilgi edinme

Organizasyon yönetimi Yönetim Teorileri	136. Örgütsel yönetim becerilerine sahip olabilmek
Zaman Yönetimi	138. Zamanı verimli şekilde yönetebilme

Teknik yeterlikler en kapsamlı yeterlik alanı olarak görünmektedir. Bu genel yeterlik alanı kapsamında en fazla alt unsur "liderlik" yeterliğindedir. Tablo 3'de de görülebildiği üzere alt unsur temelli kapsamı "Dönüşümcü Liderlik, Etik Lider, Kültürel Liderlik, Moral Lider, Öğretimsel Lider, Örgütsel Lider, Politik Liderlik, Teknolojik Lider, Toplumsal Lider ve Vizyoner Liderlik" şeklindedir.

Müdürlerin teknoloji ve eğitim teknolojilerini eğitim süreçlerinde etkin kullanabilme yetkinlikleri, teknolojik yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Bulgulara dayalı olarak, müdürlerin teknolojik yeterlik alanlarına ilişkin öğretim programı maddeleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Okul müdürü teknolojik yeterlik alanları

Genel Yeterlikler	Alt Unsurlar	Hedef Kazanımlar
Elektronik Sistem	E- Okul, E-Personel E-Sistem EBA	1. Eğitim Bilişim Ağı'ndaki içeriklerin verimli bir şekilde kullanılmasını sağlama
		2. Eğitim-öğretim yılına ait ders kitabı taleplerini sisteme kaydedebilme
		3. Personelin özlük modülünü aktif kullanabilme
		4. E-okul sistemine bilgi girişlerini yapabilme
		5. Döner sermaye işletmesi kayıtlarını sisteme işleyebilme
		6. Öğrencilerin sosyal çalışmalarını E-okul sisteminde kaydedebilme
		7. Mal, hizmet ve yapım giderlerini sisteme kaydedebilme
		8. Entegre Çevre Bilgi Sistemi modülüne veri girişi yapabilme
		9. Gönderilen ödeneği elektronik sistem aracılığıyla izleyebilme
		10. EBA'da oluşturulan 'e-içerik hazırlama' modülünü etkin bir şekilde kullanabilme
Endüstriyel 4.0		11. Endüstri 4.0 dönüşümünün eğitim süreçlerindeki etkinliğini yükseltebilme
		12. Eğitim 4.0 ortamında görselleştirilmiş eğitim araçlarının etkin kullanımını sağlamak
		13. Kritik düşünme, verimlilik artırma, çok kültürlü bilgi paylaşımı ve kariyer gelişimi gibi alanlarda bilgi edinme ve fikir oluşturabilme
		14. Yapay zekâ ve internet teknolojilerini kullanarak akıllı makineler hakkında bilgi sahibi olabilmek
STEM		15. STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) uygulamaları hakkında bilgi edinme

Tablo 4'te de görülebildiği üzere kapsamı en az çıkan genel yeterlik alanı teknolojik yeterliktir. Bu alan kapsamında en fazla alt unsur "E- Okul, E-Personel, E-Sistem ve EBA" ile "Elektronik Sistem" genel yeterliğindedir.

Yukarıda bütün genel yeterlik alanları itibariyle belirlenen içerik tümüyle "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu Müdürleri Temel Yeterlikleri Çerçevesi" olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlik alanları belirlenmiş ve alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, mesleki ve teknik eğitim yönetimi için gerekli yeterlik alanlarına yönelik kapsamlı bir araştırmanın bulunmadığı ve çalışmanın sonuçlarının önceki araştırmalarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Ağaoğlu, Yahya, Yılmaz ve Karaköse (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitim yöneticiliğinin henüz mesleklaşmemiş olmasının engel olduğu ve okul müdürlerinin yeterliklerinin belirlenmesinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Çelik (2002) araştırmasında eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön verecek bir örgütlenme modelinin Türkiye'de geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Karataş ve arkadaşları (2015) çalışmasında, okul yöneticilerinin büyük kısmının okul yöneticiliği ile ilgili eğitim almadan göreve başladıklarını belirtmektedir. Onural (2005) araştırmasında, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında yeterli donanıma sahip olmadıkları ve bunun görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesinde sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ağaoğlu ve arkadaşları (2012), Çelik (2002), Karataş ve arkadaşları (2015), Onural'ın (2005) çalışmasında belirtildiği gibi, eğitim yöneticiliğinin mesleklaşmemiş olması ve yöneticilerin yeterli donanıma sahip olmamalarının önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen sonuçlar araştırmada ortaya konan yeterlik alanlarının gerekliliğini desteklemektedir. Oyman ve Turan (2014) çalışmasında, iletişim, kaynak yönetimi ve teknolojik becerilerin, Kesim (2009) ile Toprakçı (2001) ise örgütsel iletişimin, mesleki gelişimin, okul kaynaklarının etkin kullanımının ve teknoloji yönetiminin önemli yeterlik alanları olduğunu belirtmiştir. Turan (2022) çalışmasında geleneksel yeterliklerin yanında teknolojik yeterliklerinde kazandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Oyman ve Turan (2014), Kesim'in (2009) ve Turan'ın

(2022) araştırmalarında ortaya koyduğu boyutlarının çalışmada belirlenen insancıl ve teknolojik yeterlik alanı ile örtüştüğü görülmektedir. Çelenk ve arkadaşları (2016) mesleki eğitim yöneticilerinin çeşitli alanlarda yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır, Aslan ve Karip (2014) ise okul türlerine göre farklı liderlik standartlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çelenk ve arkadaşları (2016) ile Aslan ve Karip'in (2014) vurguladığı gibi farklı okul türlerine yönelik liderlik standartlarının oluşturulması ihtiyaç olarak görülmektedir. Özden (1996) ve Turhan ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan araştırmalarda, müdürler için belirlenen gerekli çeşitli yeterlik alanlarının çalışma ile örtüştüğü görülmüştür. Bu da belirlenen alanların gerekliliği güçlendirmektedir. Çelikten (2004) çalışmasında, müdürün insan ilişkilerinde başarılı ve etkili iletişim kurabilen kişi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ortaya konan insancıl yeterlik alanlarının gerekliliğini desteklemektedir. Toklucu (2000), Şişman ve Turan (2002), Çetin ve Yalçın (2002) araştırmalarında, eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının ihtiyaç duyulan yeterlik alanlarına göre güncellenerek uygulanması gerektiğini vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar, araştırmancının hem klasik yeterlik alanlarının hem de çağın gerektirdiği yeni yeterliklerin bütüncül bir çerçevede ele alınması gerektiği görüşünü desteklemektedir. Aykut (2006) çalışmasında, eğitimin toplumların ilerlemesinde temel bir faktör olduğunu ve başarılı okulların başarısının okul müdürlerinin liderliğine dayandığını belirtmektedir. Kayıkçı ve Sıkar (2021) çalışmasında yönetsel yeterliliğin cinsiyete bağlı olmadığını, iyi bir yönetici olmanın kendini yetiştirmeye bağlı olduğunu, Erdiş ve Toprakçı (2024) ise çalışmasında okul yönetim ekibinin başarıya ulaşmasında ekip üyelerinin vazife alanlarında yeterliklerinin yüksek olması gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Yıldırım ve Çarkçı (2017) çalışmasında, mesleki ve teknik eğitimin ihtiyaç duyulan insan kaynağı açısından çok önemli olduğunu vurgulayarak mesleki eğitimin yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Devlet Memurları Kanunu (1965) incelendiğinde, yönetici olarak atanabilmek için gereken koşullar arasında yönetim eğitimi almış olma şartının bulunmadığı görülmüştür. Bu da yönetsel yeterlik alanlarının belirlenmesinde yasal bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları bağlamında özgün bir katkı sunmaktadır. Tespit edilen yeterlik alanlarının önceki çalışmalarla örtüştüğü ancak mesleki ve teknik eğitim yönetimi için gerekli yeterlik alanlarına yönelik kapsamlı bir araştırmanın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının ihtiyaçlarına yönelik müdür yeterliklerinin belirlenmesi ve müdürlerin yetiştirilmesine rehberlik edebilecek yeterlikler çerçevesi oluşturma amacıyla yapılan nitel araştırma sonunda, 'insancıl', 'kavramsal', 'teknik' ve 'teknolojik' olmak üzere, birbirini tamamlayan dört ana yeterlik alanı tanımlanmıştır. Tanımlanan yeterlik alanlarıyla, meslek lisesi müdüründe bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin belirlenerek bir yeterlikler çerçevesi oluşturulması hedeflenmiştir. Belirlenen yeterlik alanlarının, müdür performansının doğru ve objektif bir şekilde değerlendirilmesi, eğitim içeriklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının güncellenmesi ayrıca performans ölçütlerinin oluşturulması gibi alanlarda faydalı olacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin gelişim süreçlerinde ihtiyaçlarının belirlemede kaynak niteliği taşıması ve politika yapıcılar için yol gösterici bir kaynak oluşturması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırmancının yalnızca nitel verilere dayalı olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Karma ve nicel çalışmalarla modelin geçerliliği ve uygulanabilirliği test edilebilir.
- Araştırmada belirlenen yeterlikler çerçevesi kullanılarak okul yöneticileri için bir eğitim programı oluşturulabilir.
- Güncel yeterlik alanları göz önünde bulundurularak yönetmelikler revize edilebilir.
- Belirlenen güncel yeterlik alanları dikkate alınarak değerlendirme ölçeği oluşturulabilir

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ağaoğlu, E., Yahya, A., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
<https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/715/371>
- Aslan, N. (2009). *Avrupa birliği ülkelerinde ve türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=FgZqO7g6JZmUpdQNu5Q0KQ&no=vsU7LBthDUML8_B1V2cTWQ
- Aslan, H., Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255-279. DOI: <https://doi.org/10.17762/kuey.v20i3.176>
- Aydemir, N. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Uşak İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi] Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgvWwP43An4OqSBvwMKENNsct25yu8MPeulFYH0rp6mfQ
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aykut, C. M. (2006). *Türkiye ve ABD’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
<http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/7515>
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi. Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi (Baskı:4)*. Ankara: Pegem.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 37-54. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/19/beytekin-kilic>
- Burgoyne, J. G. (1993). The competence movement: Issues, Stakeholders and Prospects. *Personnel Review*, 22(6), 6-13. DOI: [10.1108/EUM00000000000812](https://doi.org/10.1108/EUM00000000000812)
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6756/90858#article_cite
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). Milli eğitim bakanlığı yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 49-57). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çakır, R. ve Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37 (37), 37-48. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.361601>
- Çelenk, N. ve Akbaba Altun, S. (2016). Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin profili. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34551/381722>
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çelikten, M. (2004). "İdeal" Bir okul müdürü portresi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 21, 195-204.
<https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/da104d0f-a25a-41cb-a541-091e17b755c6/ideal-bir-okul-muduru-portresi>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. qalitative, qantitative and mixed methods approaches*. Lincoln: Sage Publications.
- Danışmaz, İ. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul yönetme yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zql_ZOq-b18GC2rT9c2JGq0kOlip5p4DeExveTy4aCOFxyYrDXoMthrYWeqGi9

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısı İle Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209950#241527>-209950.pdf
- Devlet Memurları Kanunu [DMK]. (1965). 657 Sayılı Devellet Memurları Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden 15 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Erdiş, O. & Toprakçı, E. (2024). Team spirit in school management team. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 4(1), 52-84. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/120/52>
- Goleman, D. (1998). What makes a leader?. *Harward Business Review*, 76(6), 93-102.
- Karataş, İ. H., KYZY, J. ve Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/304272>
- Katz, D., Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (H. Can ve Y. Bayar, Çev.) Ankara: Doğan Basımevi.
- Kayıkçı, K. & Sıkar, B. (2021). İlkokullarda kadın okul yöneticilerinin yönetsel yeterliliğine ilişkin okul paydaşlarının görüşleri, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 61-77. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/27/23>
- Kesim, E. (2009). *Okul Yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi*. [Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFxfCBYasfxh8_Ui_G1ga2HAV6YOBRSePA5tLdspVvRukGPV_7mz
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). *Milli eğitim bakanlığı tebliğler dergisi*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000> adresinden 15 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden 15 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Milli eğitim bakanlığı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> adresinden 15 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Moore, L. L. ve Rudd, R. D. (2004). Leadership skills and competencies for extension directors and administrators. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 22-33. DOI: <https://doi.org/10.5032/jae.2004.03022>
- Noyat, H. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul yönetme yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tl-QXKqR2iPZydr9B0bGL5_UgsakSicUHF2v9x3iDo21xkSE
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (41), 69-85. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108380>
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. ve Uhl_Bien, M. (2007). *Organizational behavior*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 239-253). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10388/127098>
- Peterson, T. O. ve Fleet, D. V. (2004). The ongoing legacy of r.l. katz an updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308. <https://doi.org/10.1108/00251740410568980>
- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34150/377620>

- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 171-185. <https://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/ali-tas-27022013.pdf>
- Toklucu, E. (2000). Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesine yönelik olarak yapılan seçme sınavlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (22), 313-323. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10374/126965>
- Toprakçı, E. (2001) Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 71(71), 29-33. Erişim1: <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/86/83> Erişim2: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf>
- Toprakçı, E. & Mermer, S. (2014) The theory of magnetism in educational administration, *E-International Journal of Educational Research (e-ijer)* (5)2, 20-37. Retrieved from: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89816> Türkçesi: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2025/07/manyetizma-Turkce.pdf>
- Toprakçı, E. ve Ölmez-Ceylan, Ö.Ö. (2017) Atasözleri bağlamında Türk toplumunun yöneticisinde görmek istediği yeterlikler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 23(2), 331-351. Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2024/01/toprakci-ozden-2017.pdf>
- Toprakçı, E. ve Güngör, A.A. (2018) Eğitim kurumları yönetici atama yönetmeliği son taslağı ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018 E-ISBN: 978-605241-474-3 DOI 10.14527/9786052414743 Kongre Kitabı. ss. 541-553. Erişim: <http://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yönetici-Atama-Yönetmeliği.pdf>
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 271-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10367/126894>
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10325/126594>
- Wellington, P. (2011). *Effective People Management*. London: Kogan Page Limited.
- Woodruffe, C. (1993). What Is Meant By a Competency?. *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. <https://doi.org/10.1108/eb053651>
- Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). Mesleki Eğitimin Gelecek Vizyonu; İnsan Kaynakları Planlaması Açısından Bir Bürokratik Model Denemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(29), 397-413. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3580813>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu çalışmanın yürütülmesi, kaleme alınması ya da yayımlanması sürecine ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bildirmemiştir.

Destek/Finansman Bildirimi: Araştırmanın yürütülmesi, yazılması ya da yayımlanması sürecinde yazarlar herhangi bir finansal kaynakla desteklenmemiştir.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan etmişlerdir.

Yapay Zekâ Kullanım Bildirimi: Yazarlar, araştırmalarının herhangi bir aşamasında yapay zekâ araçlarından yararlanmadığını bildirmişlerdir.

An Examination of Preschool Teachers' Views on Child-Centered Teaching Approach

Hasret Semra Salihoğlu-Yılmaz (MA Stud.)

Ministry of National Education, Türkiye

ORCID: 0009-0004-4773-907X

liva_58@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Asuman Bilbay

Sivas Cumhuriyet University, Türkiye

ORCID: 0000-0002-3301-9846

abilbay@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The study aimed to examine preschool teachers' views on child-centered teaching. The research was designed using a case study design based on a qualitative research model. The study group consisted of 19 preschool teachers working in preschool institutions in the city center of Sivas. Convenience sampling, a purposive sampling method, was used in the study, and participants were selected on a voluntary basis. A semi-structured interview form developed by the researchers in accordance with the purpose and scope of the study was used as the data collection tool. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. Participant statements were supported with direct quotations and the findings are presented. According to the findings, all participants defined themselves as child-centered teachers. The vast majority of teachers viewed the child's right to participation as enabling the child to express their ideas, participate freely in activities, and be accepted as an individual. A significant portion of the participants, who discussed the contributions of child-centered teaching to the educational process from the perspective of the program, the teacher, and the child, stated that providing content richness for the program, developing communication skills with children for the teacher, and supporting personality and social development for the child were important contributions. A majority of participants believed that child-centered teachers should have safe, friendly, caring, and approachable relationships with children. Participants also considered child-centered learning environments as both physical and social-psychological environments. While they emphasized classroom organization and materials in the physical environment, they also emphasized the learning climate in the social-psychological learning environment. Several recommendations for teachers were offered based on the findings of the study.

Keywords: Preschool education, Preschool teacher, Child, Child-centered teaching



**E-International Journal
of Pedagogogy**

Vol: 5, No: 2, pp. 106-119

Research Article

Received: 22.06.2025

Accepted: 24.08.2025

This paper was checked for
plagiarism using

 **iThenticate**

during the preview process and
before publication.



Copyright

This work is licensed under Creative
Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Salihoğlu-Yılmaz, H. S. & Bilbay, A. (2025). Child-centeredness in preschool education: A qualitative research on teachers' views, *E-International Journal of Pedagogogy* (e-ijpa) 5(2), 105-119. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/155>

Extended Abstract

Problem: Considering the best interests of children for the sustainability of social life is increasingly important today. Children's healthy development is closely linked to the adoption of child-centered approaches in education. In the 21st century, traditional teaching approaches based on the transfer of knowledge have been replaced by constructivist approaches based on students' active participation in the learning process. Constructivism forms the basis of child-centered pedagogy, placing the child at the center of the learning process. In this context, the teacher is not just a conveyor of knowledge, but also a guide to the learning process, taking into account students' individual differences and interests.

The child-centered teaching approach is based on the recognition that each child has unique learning styles, interests, and developmental levels. In this approach, teachers tailor learning environments to their needs and curiosities, supporting their active participation through activities such as projects, group work, and drama. Research shows that child-centered teaching has positive effects on children's academic achievement, creativity, and social competence. The importance of this approach increases in early childhood; child-centered teachers aim to maximize each child's development by using teaching strategies appropriate to their individual developmental pace and learning style.

The literature contains numerous studies on child-centered teaching. These studies have focused on topics such as child-centered classroom management (Pereira & Smith-Adcock, 2011; Tzu, 2007), kindergarten practices (Moyer, 2001), the views and practices of preschool teachers (Kaya & Güngör Aytar, 2012; Sak, 2013; Yaşar Ekici, 2015), the benefits of child-centered learning (Sau et al., 2020), and the effects of teacher education programs (Eskidemir Meral & Tezel Şahin, 2023). However, studies directly addressing preschool teachers' views on child-centered teaching appear to be limited. Therefore, the current study aims to examine preschool teachers' views on the child-centered teacher approach and fill this gap in the literature.

Method: The research was conducted using a case study design based on a qualitative research model. This design allows for an in-depth examination of the research topic in its natural context (Creswell, 1998). Interviews were used as the data collection method, allowing for detailed information about the participants' experiences, thoughts, and beliefs (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The study group consisted of 19 teachers working in preschools in Sivas city center. Participants were selected using convenience sampling, a purposive sampling method (Patton, 1990). A personal information form and a semi-structured interview form developed by the researchers were used as data collection tools. The interview form was developed in consultation with field experts and finalized after a pilot study with two teachers. Interviews were conducted on a voluntary basis and each lasted approximately 10–15 minutes.

Content analysis was used in this study to analyze the collected data. Content analysis can be defined as a part of qualitative methods (Lune and Berg, 2017). In the first stage of data analysis, key phrases identified by each researcher from the participants' responses were written down as words/short sentences. Responses that were related to each other, had the same meaning, and reflected the same characteristics were coded and grouped, and then evaluated by the researchers. Categories were created to encompass similar responses to the questions, and findings were obtained through analysis. In the final stage, the findings were tabulated and interpreted.

To ensure validity and reliability, the criteria suggested by Lincoln and Guba (1985) were taken into account. Participant confirmation, detailed description, expert review, and inter-coder agreement strategies were applied. Inter-coder reliability, calculated using the formula by Miles and Huberman (2019), was found to be 93%, demonstrating that the coding was reliable.

In conclusion, the methodological process of the research was structured in accordance with the principles of the qualitative paradigm, employing a systematic approach throughout the data collection, analysis, and reporting stages. The reliability of the findings was supported by transparent analysis steps, participant confirmation, expert review, and coder agreement.

Findings: The findings of the study indicate that all participating teachers self-identified as child-centered. Teachers associated this approach with considering children's feelings, thoughts, and needs. Similarly, researchers such as [Sak \(2013\)](#) and [Eskidemir-Meral & Tezel-Şahin \(2023\)](#) have demonstrated that child-centered education increases children's happiness, supports learning, and makes teachers more sensitive to children's interests and curiosity.

According to the study findings, teachers viewed children's right to participation as their ability to freely express their opinions and be involved in decision-making processes. These results are consistent with Article 12 of the Convention on the Rights of the Child. Researchers such as [Lundy \(2007\)](#) and [Sheridan \(2007\)](#) also emphasize the importance of children not only being listened to but also having an impact on decision-making processes. The right to participation is seen as a fundamental element in children's access to social justice.

Participants stated that child-centered teaching contributes to the educational process in various ways, from the perspective of the program, the teacher, and the child. These contributions include providing rich content, creating appropriate learning environments, and supporting children's active participation. [Moyer \(2001\)](#) and [Catalano et al. \(2025\)](#) also noted that child-centered teachers create environments that encourage active learning and exploration with concrete materials. Indeed, such learning environments develop children's problem-solving, social skills, and self-management competencies ([Nakamichi et al., 2022](#); [Perry & Weinstein, 1998](#)).

In the study, teachers emphasized that a child-centered teacher-child relationship should be based on trust, sincerity, and mutual respect. This relationship encompasses not only academic but also emotional and social interactions. Previous research ([Hamre & Pianta, 2001](#); [Bodrova & Leong, 2007](#)) indicates that the quality of the teacher-child relationship strongly influences children's classroom adjustment and social competence.

Participants also discussed child-centered learning environments from both physical and social-psychological perspectives. It has been emphasized that learning environments should be designed to be safe, aesthetically pleasing, collaborative, and tailored to children's interests and needs. [Sak et al. \(2015\)](#) also stated that materials and furniture should be suitable for children's independent use.

Consequently, it has been determined that child-centered teaching offers an approach in early childhood education that is sensitive to children's individual differences and supports freedom and participation. In this regard, it is recommended that teachers be supported with in-service training on children's rights, the right to participation, and individual differences; that they be flexible in their planning processes, allow children the right to choose, and adopt process-based assessments.

Suggestions: Based on the findings of the study, in-service training programs for teachers on children's rights, children's right to participation, and children's individual differences can be recommended to strengthen student-centered approaches. Furthermore, teachers should increase their knowledge of contemporary approaches to early childhood education. Teachers should be flexible in their planning and implementation, provide children with opportunities for choice, and prioritize activities focused on active learning. Preschools should be guided by child-centered and process-oriented assessments, and classroom climates should be structured to support freedom, independence, and exploration.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hasret Semra Salihoğlu-Yılmaz (YL Öğr.)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0009-0004-4773-907X
liva_58@hotmail.com

Asst. Prof. Asuman Bilbay

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-3301-9846
abilbay@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modeline dayalı olarak, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Sivas il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 19 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmış ve katılımcılar, gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular sunulmuştur. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre katılımcıların tamamı, kendilerini çocuk merkezli öğretmen olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuğun katılım hakkını, çocuğun fikirlerini ifade edebilmesi, özgürce etkinlikleri katılması ve birey olarak kabul edilmesi şeklinde değerlendirmiştir. Çocuk merkezli öğretmenliğin eğitim sürecine katkılarını; program, öğretmen ve çocuk açısından ele alan katılımcıların önemli bir bölümü, program açısından içerik zenginliği sağlamanın, öğretmen açısından çocuklarla iletişim becerisi geliştirmenin, çocuk açısından ise kişilik gelişiminin ve sosyal gelişimi desteklemenin önemli katkılar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı, çocuk merkezli öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin; güvenli, samimi, değer veren, onların seviyesine inebilen tarzda olması gerektiği görüşündedir. Ayrıca katılımcılar, çocuk merkezli öğrenme ortamlarını fiziksel ve sosyal-psikolojik ortam olarak ele almışlardır. Fiziksel ortamda sınıf düzeni ve materyallere dikkat çekerken, sosyal psikolojik öğrenme ortamında öğrenme iklimine dikkat çekmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere yönelik olarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, Okulöncesi öğretmeni, Çocuk, Çocuk merkezli yaklaşım



E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi

Cilt: 5 Sayı: 2, ss. 105-119

Araştırma Makalesi

Gönderim: 22.06.2025

Kabul: 24.08.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce

✓ iThenticate yazılımı ile taranmıştır.



Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Salihoğlu-Yılmaz, H. S. ve Bilbay, A. (2025). Okul öncesi eğitimde çocuk merkezlilik: Öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırma, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 5(2), 105-119.
<https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/155>

GİRİŞ

Toplumsal varlığın devamı ve bütün çocukların refahı açısından çocukların erken yaşlardan itibaren sağlıklı koşullarda büyütülmesi, eğitilmesi ve gelişimlerinin izlenmesi temel hak niteliğinde bir göreve dönüşmüştür. [Toprakçı'ya \(2010\)](#) göre bir çocuğun geleceğinde ortaya çıkan (yetişkinliğindeki) herhangi bir olumsuzluğun tohumu çocukluğunun en savunmasız zamanlarında atılmış olabilir. Bu yüzden çocuklar için geliştirilen eğitim uygulamaları, çocukların temel haklardan faydalanabilmesi prensibine dayanmaktadır ([Aral ve Gürsoy, 2001](#)).

Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, 21. yüzyılın başlangıcıyla birlikte büyük bir hız kazanmıştır. Bu dönemde eğitimde bilgi aktarımının tek yönlü olduğu geleneksel yaklaşımlar, yerini öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı ve öğrencilerin kişisel öğrenme süreçlerine önem veren öğrenci merkezli uygulamalara bırakmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğretmen merkezli yaklaşımın aksine; öğrenmenin öğrencinin bilgi bireyin deneyimleri, gözlemleri ve mantıksal düşünme süreçleri ile gerçekleştiğini kabul etmektedir ([Sherman & Kurshan, 2005](#); [Semmar ve Al-Thani, 2015](#)). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, yalnızca bilgiyi aktaran değil, bununla birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren ve destekleyen rehber olmasıdır. Bu rehberlik rolü, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak onların öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirir ([Özden, 2005](#)). Öğrenci merkezli öğretmenler, sınıf içi etkileşimleri ve eğitim yöntemlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre şekillendirirler ve bu da öğrenmenin daha derin ve kalıcı olmasını sağlar ([Toprakçı, 2017](#)). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, okulöncesi eğitimin başlangıcından bu yana onun doğasında yer alan bir uygulama olarak varolagelmıştır. Belki de bu yüzden okulöncesi eğitimde "öğrenci" kelimesi yerine "çocuk" kelimesi kullanılagelmıştır. Okulöncesi eğitim, kendine özgü bir eğitim biçimidir ve odağında çocuğun kendisi vardır. Küçük yaşta olan çocukların, büyük yaşta olan çocuklar ve yetişkinlerden farklı düşündüğü ve öğrendiği için, küçük çocuklara yönelik eğitim sisteminin de farklı olması gerektiği görüşü yaygındır ([Chung ve Walsh, 2000](#)). Çocuk merkezli öğretmenlik anlayışının temelinde, her çocuğun benzersiz öğrenme stilleri, ilgi alanları ve gelişim düzeyleri olduğu kabulü yatar. Bu nedenle öğretmenler, eğitim sürecini planlarken ve uygularken bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundururlar ([Morrison, 2011](#)). Çocuk merkezli eğitim ile çocukların yaratıcılıkları, keşfetme arzuları ve refahlarının teşvik edildiği; bireyselliklerine, doğal gelişim ve öğrenme hızlarına saygı duyulan bir alana yönlendirildikleri görülür ([Vazquez-Marin vd., 2023](#)). Çocuk merkezli eğitimde öğretmenlerin rolü, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenme ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme ve birlikte geçirdikleri öğrenme süreci içinde onlara rehberlik etmektir. Öğretmenler, çocukların meraklarını ve ilgilerini keşfetmelerine olanak tanıyan aktiviteler ve projeler tasarlarlar. Bu süreçte, öğretmenler çocukların kendi öğrenmelerini yönetmelerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olur ([Hirumi, 2002](#)). Bu bağlamda, çocuk merkezli öğretmenlik sadece teorik bir yaklaşım olmaktan öte, uygulamalarda da kendini göstermelidir. Araştırmalar, çocuk merkezli öğretmenlik uygulamalarının çocukların akademik performans ve sosyal yeterlilik becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır ([Burchinal ve Cryer, 2003](#)). Çocuk merkezli öğretmenler, bireysel farklılıkları gözetken ve çocuklara öz-yönetim becerileri kazandıran esnek öğretim stratejileri kullanır. Grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, drama, akran değerlendirmesi gibi yöntemler bu bağlamda sıkça başvurulan uygulamalardır ([Froyd ve Simpson, 2008](#)). Çocuk merkezli öğretmenlik, erken çocukluk eğitiminde, özellikle, önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, temel becerilerini geliştirirler ve bu becerilerin gelişiminde öğretmenlerin rolü kritiktir. Çocuk merkezli öğretmenler, çocukların bireysel gelişimlerini en üst düzeye taşımak için farklı öğretim stratejileri ve materyalleri kullanırlar. Bu stratejiler, çocukların kendi bireysel hızlarının gelişimine ve kendi öğrenme stilleri ile öğrenmelerine olanak tanır ([Marcon, 1992](#)). Çocuk merkezli eğitim, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine, uygulama ve deneyim yoluyla kapsamlı bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmak için merkezi bir yöntem olarak kabul edilir ([Sau vd., 2020](#)). Özetle, çocuk merkezli öğretmenlik, modern

eğitim yaklaşımlarının temel yapı taşlarından biridir ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların öğrenme süreçlerini en iyi şekilde desteklemeyi amaçlar.

Yapılan alanyazın taramasında çocuk merkezli öğretmenlik ile ilgili olarak; [Pereira ve Smith-Adcock \(2011\)](#) tarafından çocuk merkezli sınıfların yönetiminin incelendiği, [Moyer \(2001\)](#) tarafından çocuk merkezli anaokulları ile ilgili araştırmalar olduğu görülmüştür. [Tzuo \(2007\)](#) tarafından yapılan araştırmada, çocuk merkezli sınıfların yönetimi ile çocukların özgürlüğü arasındaki ilişki incelenmiştir. [Yaşar Ekici \(2015\)](#) çalışmasında, okulöncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımları farklı değişkenler açısından incelemiştir; [Kaya ve Güngör Aytar \(2012\)](#) ise, çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarını değerlendirmiştir. [Sak \(2013\)](#) çalışmasında, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim ile ilgili görüş ve uygulamalarını araştırmıştır. [Sau vd. \(2020\)](#) çalışmalarında, anaokullarında çocuk merkezli öğrenmenin yararları konusunu araştırmışlardır. [Gondiwati ve Nurhayati \(2024\)](#) ise, ev ortamında çocuk merkezli uygulamalar ve bu uygulamaların zorluklarını araştırmışlardır. [Eskidemir Meral ve Tezel Şahin \(2023\)](#) çalışmalarında, öğretmenlere yönelik hazırlanan ve uygulanan çocuk merkezli uygulamalar programının öğretmenlerin uygulamalarına etkilerini incelemişlerdir. [Floom ve Janzen \(2020\)](#) ise çalışmalarında, çocuk merkezli müfredat eleştirisi getirmişlerdir. Ancak, yapılan alanyazın taramasında, çocuk merkezli öğretmenlik ile ilgili olarak okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli öğretmen anlayışı hakkında görüşlerinin incelenerek bu alanda var olan eksikliğe katkı sunmaktır. Bu düşünceyle çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kendilerini çocuk merkezli olarak tanımlayıp tanımlamadıklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Çocuğun katılım hakkı konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Çocuk merkezli yaklaşıma sahip olunmasının eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Çocuk merkezli yaklaşıma sahip öğretmenin çocukla ilişkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Çocuğu merkeze alan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modeline dayalı, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseni, incelenen problemi doğal ortamda açıklar ([Creswell, 1998](#)). Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme yöntemi ile araştırmaya dâhil olan katılımcılardan toplanan verilerle onların tecrübelerine, fikirlerine, davranışlarına ve inançlarına yönelik bilgi edinilebilmektedir.

Çalışma Grubu

30.09.2025 tarih ve 617397 sayılı etik izin (Cumhuriyet Üniversitesi) ile gerçekleştirilen araştırmadaki çalışma grubu, Sivas il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında görevli 19 okulöncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü, bir çalışma için zengin bilgi içeren durumları saptamaktır ([Patton, 1990](#)). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Özellikler	n	Özellikler	n
Cinsiyet	Kadın 19 Erkek -	Çocuk sahibi olma durumu	Evet 5 Hayır 14
Yaş	20-30 13 31-40 6	Öğrenim seviyesi	Önlisans 3 Lisans 15 Lisansüstü 1
Çocuk sahibi olma durumu	Evet 5 Hayır 14	Çalışılan kurum	Devlet 18 Özel 1

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 20-30 yaş grubunda yer almaktadır. 15 katılımcı lisans mezunu olup 18 katılımcı devlete bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında 1’i ise özel bir okulöncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 19’dur.

Verilerin toplanması

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda, öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşıma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış sorular yer almaktadır. Form hazırlanmadan önce, ilgili alanyazın taranmış, sorular hazırlandıktan sonra alanda çalışan üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzetmeler yapıldıktan sonra formun ön pilot uygulaması çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenle yapılarak soruların anlaşılabilirliği, ortalama yanıtlama süresi ile ilgili bilgi toplanmıştır. Uzman görüşleri ve ön pilot uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öncelikle gönüllülük esasına göre katılımcılar belirlenmiş, daha sonra, görüşme zamanı için katılımcılara ve araştırmacılara uygun zaman belirlenmiştir. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ses kaydı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 10-15 dakikadır. Ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, nitel yöntemlerin bir parçası olarak tanımlanabilir (Lune ve Berg, 2017). Bu analiz çeşidinde benzer veriler, kavram ve temalar altında bir araya getirilip düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Creswell, 1998). Verilerin analizinin ilk aşamasında, her bir araştırmacı tarafından katılımcıların verdiği yanıtlardan anahtar-odak olarak belirlenen anlatımlar, sözcük/kısa cümle şeklinde yazılmıştır. Verilen cevaplardan birbiri ile ilişkilendirilenler, anlamı aynı olanlar, aynı özellikleri yansıtanlar kodlanarak gruplara ayrılmış, sonrasında araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Sorulara verilen benzer yanıtları kapsayacak kategoriler oluşturulmuş ve analizler yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Son aşamada bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, bilimsel etik kurallarına dikkat etmek ve katılımcıların adlarının gizli tutulması için katılımcılara K1, K2, K3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, nicel araştırmalardan farklı olarak iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) gibi ölçütler üzerinden değerlendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda, iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak amacıyla katılımcı teyidi stratejisine başvurulmuştur. Görüşmeler yazılı hâle getirildikten sonra, katılımcılardan görüşme metinlerini gözden geçirmeleri istenmiştir. Dış geçerlik (aktarılabirlik) için ayrıntılı betimleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı, yöntemi, veri toplama süreci ve bulguları gibi tüm aşamalar okuyucuya açık ve detaylı biçimde sunulmuştur. Katılımcıların özellikleri, ayrıntılı olarak tanıtılmış, bulgular sunulurken doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilerek betimsel bütünlük sağlanmıştır. Dış güvenilirliği (teyit edilebilirliği) sağlamak amacıyla uzman incelemesi stratejisi kullanılmıştır. Nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden, araştırmacının kavramsal çerçevesi, amacı, yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi ve raporlama süreçlerini değerlendirmesi istenmiş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmaya son şekli verilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman (2019)’un güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Bu çalışma için yapılan hesaplamada sonuç %93 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (2019)’a göre sonucun %70’in üzerinde çıkması, kodlamanın güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

BULGULAR

Araştırmamızın bu kısmında, araştırmaya katılan 19 okulöncesi öğretmeninin yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan edinilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kendilerini çocuk merkezli olarak tanımlama durumları

Tema	Kod
Evet	Çocuğun duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını önemseme
	Karar verme süreçlerine çocukları dâhil etme
	Bireysel farklılıkları dikkate alma
	Yaratıcılık ve hayal güçlerini destekleyecek şekilde davranma
Hayır	-

Tablo 2 incelendiğinde 'Çocuk merkezli öğretmen olduğunuzu düşünüyor musunuz?' sorusuna katılımcıların tamamının evet yanıtını verdiği görülmüştür. Kendilerini çocuk merkezli öğretmen olarak tanımlamalarının gerekçesi olarak ise; çocukların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını önemsediklerini, bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını, karar verme süreçlerine çocukları dâhil ettiklerini, yaratıcılık ve hayal güçlerini destekleyecek şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını önemseyerek bunları dikkate aldıkları için, kendilerinin çocuk merkezli olduğunu belirten öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler: *"Evet düşünüyorum çünkü çocukların ihtiyaçlarına önem veriyorum onlarla nasıl mutlu ve eğlenceli vakit geçireceğimi biliyorum ve buna göre davranıyorum."* (K12) şeklindedir. Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldığı için kendisini çocuk merkezli olarak tanımlayan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları: *"Evet, ilgi gereksinim bireysel farklılıklara önem veririm."* (K1), *"Etkinlikleri düzenlerken çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel özelliklerine dikkat etmeye çalışırım"* (K16) şeklindedir. Karar verme süreçlerine çocukları dâhil etme konusuyla ilgili olarak öğretmen görüşü: *"Güne başlama zamanlarında mesela çocuklara soruyorum bugün ne yapalım? Hangi etkinliği yapmak istersiniz? Diyorum. Çoğu zaman onların istediklerini yapıyoruz."* (K17) şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin bir bölümü ise, sınıflarında çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyecek şekilde onlara yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konuyla ilgili olarak ise: *"Evet, çünkü çocuklara iyi bir rehber olduğumu düşünüyorum. Onların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyerek, bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatmalarına yardımcı olarak, ileri yaşları için gerekli hazırbulunuşluluk sağlamaya çalışıyorum."* (K18), *"Daha çok yapılandırılmamış etkinlikler yapıyorum ki yaratıcılıkları desteklensin onların görüşlerini alarak bunu yapıyorum."* (K3) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

112

Tablo 3. Öğretmen görüşlerine göre çocuğun katılım hakkı

Tema	Kod
Fikirlerini ifade edebilme	Çocukların duygu, düşünceleri özgürce ifade etme
Eğitim sürecine katılım	Kendi isteği ile etkinliklere katılma
	Seçim yapma özgürlüğü
Birey olarak kabul edilme	Doğasını özgür olarak yaşama
	Çocukları dinleme
	Farklılıklarını kabul etme

Tablo 3 incelendiğinde; çocuğun katılım hakkına yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çocuğun fikirlerini ifade etmesi, eğitim sürecine katılım, çocukların birey olarak kabul edilmeleri temalarına yönelik olarak kodlar oluşturulmuştur. Çocukların fikirlerini ifade etmesine ilişkin olarak öğretmenler, çocuğun katılım hakkının onların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcı öğretmenler: *"Çocuğun katılım hakkı bana göre onların her konuda fikrini dile getirmesidir. Tabi bunu öğretmenler sağlamalıdır."* (K12). *"En temel ifade ile kendi görüşlerini özgürce ifade etmesidir. Fikirleri bizler için çok kıymetlidir."* (K5) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Eğitim sürecine katılım temasının altında oluşturulan kendi isteği ile etkinliklere katılma ve seçtikleri etkinliklerde aktif olma kodlarına yönelik olarak öğretmenler:

"Bence katılım hakkı çocuğun kendi isteği ile etkinliklere ya da oyunlara katılması ve düşüncelerini rahatça ifade etmesidir." (K9), "Çocuklar bazen kendileri süreci başlatabiliyor bunu yapmaları ve kendilerinin başlattıkları etkinlikleri sürdürmeleri çocuğun katılım hakkı olarak değerlendirilebilir." (K17) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Seçim yapma özgürlüğüne ilişkin oluşturulan koda yönelik olarak öğretmenler: "Ben program esnek olduğu için kimi zaman çocukların istedikleri etkinliği yapmalarının sağlıyorum. O zaman daha mutlu ve istekli oluyorlar." (K2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çocuğun katılım hakkının onların birey olarak kabul edilmesi şeklinde oluşturulan temaya yönelik olarak; çocuğun doğası, özgür olarak yaşaması, çocukları dinleme, farklılıkları kabul etme kodları oluşturulmuştur. Konuyla ilgili olarak katılımcı öğretmenler: "Sınıfta çocukların kendilerini ifade etmelerini çok önemsiyorum. Özellikle de günü değerlendirme zamanında sohbet edip hepsine söz hakkı vermeye çalışıyorum." (K1) "Ben çok kalıplara bağlı kalmamaya çalışıyorum. Planı uygularken esnek olup çocukların süreci istedikleri gibi özgürce yönlendirmesine izin veriyorum da diyebilirim" (K7) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Çocuk merkezli yaklaşımın eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Program Açısından	İçerik zenginliği	Yaratıcı ve özgün etkinlik
	Esneklik	Çocuğun sürece daha fazla dâhil olması Akıcı ve verimli eğitim süreci
Öğretmen Açısından	Eğitim ortamı düzenleyebilme	Özgür ve çocuğun kendini rahat hissedeceği ortam
	Çocukla iletişim becerileri	Değer veren yaklaşım Bireysel değerlendirebilme
Çocuk Açısından	Kişilik gelişimi	Kendini gerçekleştiren birey Motivasyon artışı
	Sosyal gelişim	Girişkenlik Okul içi ve dışı olumlu ilişkiler

Tablo 4'te, katılımcıların çocuk merkezli yaklaşımın eğitim sürecine etkilerine ilişkin görüşleri; program, öğretmen ve çocuk açısından etkileri temaları bağlamında incelenmiştir. Program teması altında hazırlanan etkinliklerin içerik zenginliği ve esneklik alt teması oluşturulmuş; buna yönelik olarak yaratıcı ve özgün etkinliklerin hazırlanması, çocuğun sürece daha fazla dâhil olmasını sağlayacak uygulamalar yapılması ve eğitim sürecinin daha verimli ve akıcı olması kodları oluşturulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlerin bazıları: "Eğitim ortamını içeriğe uygun hazırlayıp, eğitim sürecinde çocukların seviyelerine uygun bir dil kullanarak destekleyici, merak uyandıran, açıklayıcı, çocukların ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurup çocukları da sürecin işleyişine dâhil ederek katkıda bulunabilir." (K10) şeklindedir. Çocuk merkezli yaklaşımın eğitim sürecine etkilerine ilişkin olarak belirlenen öğretmen açısından teması altında eğitim ortamı düzenleyebilme ve çocukla iletişim becerilerinin gelişimine yönelik alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda ise öğretmenlerin çocukların kendilerini özgür ve rahat hissedeceği ortam hazırlamalarına, çocukları olduğu gibi kabul edip değer veren bir yaklaşım geliştirmelerine ve çocukları bireysel olarak değerlendirmelerine ilişkin kodlar çıkarılmıştır. Konuya ilişkin öğretmen görüşü: "Özgür bir ortamda çocuk kendini rahat hissedeceği için öğrenmeyi pozitif etkiler. Gerçek anlamda çocuk merkezli sınıflarda çocuklar baskılardan uzak hissetmeli bence." (K16) şeklindedir. Çocuk merkezli yaklaşımın eğitim sürecine etkilerine ilişkin çocuk açısından teması altında ise, bireysel ve sosyal gelişim alt temaları bu bağlamda ise çocukların kendilerini gerçekleştirebildikleri, motivasyonlarının arttığı, girişkenlik becerilerinin geliştiği ve okul içinde ve dışında olumlu ilişkiler kurabildiğine yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin bir kısmı: "Çocukların öğrenmede sorumluluk alması, karar vermekte söz sahibi olması onların motivasyonları etkiliyor." (K7) "Çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımında, çocukların özgüvenleri öz saygıları da olumlu etkilenir. İlerisi için kendilerini gerçekleştirebilirler diye düşünüyorum" (K9) şeklindedir.

Tablo 5. Çocuk merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerin çocukla kurduğu ilişkinin özellikleri

Tema	Kod
Güvenli ve samimi	Anlayışlı
	Sevecen
	Dinleyen
	Samimi
	Tutarlı
	Olumlu iletişim
Değer veren, birey olarak kabul eden	Topluma faydalı yetiştirmek
	Duygu ve düşünceleri önemseme
	Saygı duyma
Çocuğun seviyesine inebilen	İletişimi çocuk seviyesine inerek gerçekleştirme

Tablo 5'e göre, çocuk merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerin çocukla kurduğu ilişkinin özellikleri; güvenli ve samimi, değer veren birey olarak kabul eden ve çocuğun seviyesine inebilen temaları altında incelenmiştir. Güvenli ve samimi teması altında; katılımcılar çocuk merkezli öğretmenlerin çocuklarla ilişkisinde öğretmenin anlayışlı, sevecen, dinleyen olması gerektiği, çocuklara karşı samimi ve tutarlı olmaları gerektiği ve olumlu ilişki kurma becerisine sahip olması gerektiği ifade etmişlerdir. Bu konuda (K7), *"Başta öğretmenin sevgi dolu ve ilgili olması gerekir. Çocuk merkezli yaklaşımda bu ikisi doğru ve güzel olursa çocuk öğretmene o kadar güvenir."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Değer veren birey olarak kabul eden temasının altında ise, öğretmenlerin bu ilişkide çocukları topluma faydalı yetiştirmenin önemli olduğunu, çocukların duygu ve düşünceleri önemsenmesi ve çocuklara karşı saygı duyulması gerektiğine yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bu konuda katılımcı öğretmenler: *"Öğretmen çocukların duygusal gelişimlerinin farkında olup çocukların bir birey olarak saygıyı sonuna kadar hak ettiklerini unutmadan davranmalıdır."* (K11) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çocuğun seviyesine inebilme temasının altında ise, öğretmenler çocuk merkezli yaklaşımda iletişimi çocuğun seviyesine inerek gerçekleştirmenin çocukla iletişimde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak (K13), *"Çocuğun seviyesine inmek de önemli, çocuk merkezli öğretmen çocuklarla onlara uygun iletişim kurmalıdır."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 6. Çocuğu merkeze alan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Fiziksel Ortam	Sınıf düzeni	Merkez oluşturma
		Hareket özgürlüğü
		Güvenlik
	Materyaller	Erişilebilir materyaller
		Gelişimi destekleyen materyaller
Sosyal ve Psikolojik Ortam	Öğrenme iklimi	Güven verme ve öğrenmeyi kolaylaştırma
		İşbirliğini destekleme
		Katılımı teşvik etme

Tablo 6 sonuçları incelendiğinde, çocuk merkezli öğrenme ortamı ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak fiziksel ve sosyal-psikolojik ortam olarak iki tema oluşturulmuştur. Fiziksel ortam temasına ilişkin katılımcı görüşlerine göre, sınıf düzeni ve materyal alt teması oluşturulmuştur. Sınıf düzeni alt teması bağlamında merkez oluşturma, hareket özgürlüğü, güvenlik kodları oluşturulmuştur. Bu konuda (K1): *"Sınıf düzeni, merkezler çocukların hareketlerini kısıtlamasın istiyorum o yüzden de sınıf onların özgür hareketine imkân tanıyacak şekilde olmasına dikkat ederim."* (K16) *"Güvenlik bu yaş grubu için çok önemli çocuğun tüm tehlikelerden uzak bir sınıfta olması gerekir."* (K3) *"Merkezleri olması gerektiği gibi yapmaya çalışıyorum, sadece ismi olmayan gerçek merkezler olması, çocukların kendilerini keşfetmesini de sağlar."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Materyal alt teması bağlamında, materyallerin erişilebilir olması ve gelişimi desteklemesinin önemli olduğu görüşü dile getirilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinden bazıları: *"Sınıfta çocukların*

gelişimlerine, yaşlarına, ilgilerine uygun materyaller olması gerekir. Az ama öz materyal olup onların gelişimlerini desteklemesi de önemli." (K18) şeklindedir. Sosyal ve psikolojik ortam teması bağlamında oluşturulan öğrenme iklimi alt temasına yönelik olarak; güven verme ve öğrenmeyi kolaylaştırma, iş birliğini destekleme, katılımı teşvik etme kodları oluşturulmuştur. Konuyla ilgili katılımcılardan bazıları: "Sınıfta yaş grubum küçük özellikle bu yaş grubu evden kopmakta zorlanıyor Sınıfta ev gibi görmeleri önemli o yüzden. Sınıf ev gibi olmalı, çocuklar öğretmene güven duymalı." (K10). Çocuğu merkeze alan sınıflarda çocuğun etkinliklere katılımı gerekiyor. Bildiklerinden başlamak, yapabileceğini vurgulamak gerekli o zaman aidiyet de gelişiyor. (K15) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın ilk sonucu, araştırmaya dâhil olan katılımcıların tamamının kendilerini çocuk merkezli öğretmen olarak tanımlamış olmalarıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu buna gerekçe olarak çocukların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını önemsemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. [Sak \(2013\)](#) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin bir kısmı kendilerini çocuk merkezli olarak tanımlamış ve çocuk merkezli eğitimin, öğretmen merkezli eğitime kıyasla daha başarılı olduğunu; çocukların daha mutlu olduklarını ve yaparak öğrenmeyi desteklemesi gibi olumlu yönleri nedeniyle bu yaklaşımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, [Eskidemir-Meral ve Tezel-Şahin \(2023\)](#), çalışmalarında çocuk merkezli uygulamalara yönelik öğretmen destek programına katılan öğretmenlerin, çocukların istekleri, merakları ile ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir. Etkili, bireysel ve kültürel gelişime uygun bir okulöncesi eğitim programı ve dolayısıyla çocuk merkezli öğretmenler; çocukların gelişim kalıplarındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, onların gelişimleri ile tutarlı eğitimsel hedefler belirlemelidir. Aynı zamanda çocuğun gelişim alanlarını bütün olarak kabul ederek onun tüm gelişimsel ihtiyaçları ve ilgilerini de dikkate almalıdır. Ürün yerine öğrenme sürecine odaklanarak çocukların gelişen, düşünen bireyler olarak ihtiyaçlarına yanıt vermelidirler ([Moyer, 2001](#)). [Tzuu \(2007\)](#)'de çocuk merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların davranışlarını ve öğrenmelerini gözlemlemek, yorumlamak, yansıtmak için zihnini kullanmak, çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını değerlendirerek teoriyi pratiğe aktarmak konusunda yetkin olduklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, çocuğun katılım hakkının onların fikirlerini ifade edebilmeleri olduğunu belirtmişlerdir. [Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar \(2017\)](#), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocukların katılım hakkına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını belirlemişlerdir. Buna göre öğretmenler, katılım hakkını daha çok şeffaflık ve bilgilendirme, saygı ve gönüllülük nitelikleri çerçevesinde tanımlamışlardır. 1989 yılında, Birleşmiş Milletler tarafından 0-18 yaş aralığında olan tüm çocukların devlet, toplum, yetişkin bireyler ya da kendi akranları tarafından maruz kalabilecekleri zararlardan korunmasını amaçlayan Çocuk Hakları Sözleşmesi yayınlanmıştır. Bu sözleşmede katılım hakkı özellikle 12. maddede ele alınmış; çocuğun kendisini etkileyen tüm meselelerde düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olduğu, bu görüşlere de yaş ve olgunluk düzeyine göre gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır ([BM, 1989, Madde 12](#)). [Lundy \(2007\)](#), çocuk katılımına alan yaratmak, ses vermek, dinlemek ve etki sağlamak olmak üzere dört temel bileşenle açıklar ve çocuğun katılım hakkı ile onun yalnızca konuşmasına izin verilmesinin yeterli olmadığını; fikirlerini ifade etmesinin kolaylaştırılması, dinlenmesi ve karar süreçlerinde somut etki yaratması gerektiğini savunur. Okulöncesi eğitim ve okul, çocuğun sesinin duyulması gereken kurumlardır. Aynı zamanda öğrenmenin genel hedeflere yönelik olduğu kuruluşlardır. Öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmak için hem içeriği hem de yöntemleri planlamaları ve aynı zamanda bu kararları etkilemeleri için fırsatlar yaratarak çocukları dâhil etmeleri beklenir ([Sheridan, 2007](#)). Çocuk merkezli sınıflarda, öğretmenlerin çocukların katılım haklarına yönelik uygulamalar yapmaları oldukça önem taşımaktadır. Çünkü çocukların katılımı yalnızca hak temelli bir kavram olmaktan ziyade, onların sosyal adalete erişiminde de oldukça önemlidir ([Percy-Smith ve Thomas, 2010](#)).

Bir başka sonuç olarak, çocuk merkezli öğretmenlerin eğitim sürecine program, çocuk ve öğretmen açısından katkılarına dikkat çeken öğretmenler; bu katkının öncelikle içerik zenginliği sağlama yönünde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bunu takiben katılımcılar, çocuklara uygun eğitim ortamı hazırlamanın da çocuk merkezli öğretmenin eğitim sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. [Catalano vd. \(2025\)](#)'de çalışmalarında, çocuk merkezliliğin çocuğun özgürce kendini ifade edebileceği öğrenme etkinlikleri ve durumlarının tasarlanması ile uygulanmasını, çocuğun kendi öğrenme sürecinde ana aktör olarak teşvik edilmesiyle ilişkilendirmişlerdir. [Moyer \(2001\)](#)'de, çocuğu merkeze alan öğretmenlerin, somut materyaller aracılığıyla çocukların deneyimlerini dikkate alan, aktif öğrenme ve keşfetme becerilerini destekleyen etkili öğrenme ortamlarında öğrenme için fırsatlar sağladıklarını ifade etmiştir. Çocuk merkezli programlar, keşif, deney, hayal gücü ve yaratıcılık gibi özelliklerle eğlenceli bir ortamda öğrenmeyi destekler. Okulöncesi eğitim kurumlarında oynanan oyunlar, çocuklarda; problem çözme, güçlüklerle başa çıkma ve sosyal beceriler gibi önemli beceriler geliştirir ([Nakamichi vd., 2022](#)). [Perry ve Weinstein, \(1998\)](#)'de çocuk merkezli uygulamalar yapan öğretmenlerin sınıflarda, çocukların akademik yeteneklerine daha fazla güvendiklerini, daha az kaygılı olduklarını, sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve okulu daha fazla sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocuk merkezli öğretmenlik çağdaş eğitim anlayışında merkezi bir yere sahiptir. [Biesta \(2017\)](#)'nin de belirttiği gibi, eğitimin temel görevi yalnızca bilgi aktarmak değil, çocuklarla dünyadaki varoluşlarının anlamlı ve önemli olduğunu fark etmelerine yardımcı olacak biçimde etkileşim kurmaktır. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin büyük bir kısmı, çocuklarla kurdukları ilişkinin sadece akademik temelli değil, bununla birlikte duygusal ve sosyal boyutları içeren bir etkileşim olduğunu vurgulamışlardır. Geleneksel eğitim anlayışı ise çocuğu çoğunlukla izole bir birey olarak ele almakta, bilgi aktarıcılığına dayanan öğretmen merkezli yaklaşımları ön planda tutmaktadır. Çocuk merkezli eğitim, çocuğun bireysel özelliklerini, duygularını, meraklarını ve yaşamla kurduğu ilişkileri temel alarak şekillenir.

Diğer bir sonuç ise, katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmının, çocuk merkezli öğretmenlerin çocuklarla ilişkisinin güvenli ve samimi olması gerektiği görüşünde olmalarıdır. [Pianta vd. \(2003\)](#)'e göre çocuk-öğretmen ilişkisi, çocukların gelişimi için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlik çocukların sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmalarını, geleceğin donanımlı bir yetişkini olmalarını sağlamak açısından en önemli meslek grubudur ([Perry ve Weinstein, 1998](#)). Çocuk merkezli eğitim veren okullarda da öğretmenin rolü, kolaylaştırıcı olarak işlev görmek, öğrenmeyi desteklemektir ([Bodrova ve Leong, 2007](#); [Weisberg vd., 2013](#)). Araştırmalar, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesinin; çocuğun genel sosyal yeterliliği ya da davranış sorunlarından ziyade, sınıf ortamındaki sonraki uyumunu daha doğru şekilde öngörebildiğini göstermektedir ([Hamre ve Pianta, 2001](#)). [Connor vd., 2005](#) yaptıkları çalışmada, okulöncesi dönemde daha duyarlı öğretmen etkileşimleri deneyimleyen çocukların, birinci sınıfın sonunda daha fazla kelime dağarcığına sahip olduklarını ve kod çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. [Baker \(1998\)](#) tarafından da vurgulandığı gibi günümüzde gelişen çocuk merkezlilik anlayışı ile birlikte çocuklara yönelik davranışlar, onların gerçek doğalarıyla daha uyumlu hale gelmiştir. Böylelikle günümüzde çocuk yetiştirme daha hassas ve medeni bir şekle dönüşmüştür. Çocuk merkezlilik, otoriter egemenlik stratejilerini önlerken çocuklara yönelik sert, orta çağ cehaletinin yerini alacak şekilde konumlandırılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları çocuk merkezli sınıf ortamının fiziksel ve sosyal-psikolojik özelliklerine dikkat çekmiş olmaları ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Çocuk merkezli öğrenme ortamının, fiziksel olarak çocukların gelişime uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. [Sau vd. \(2020\)](#)'de çocuk merkezli eğitimi uygulamak için, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuğu merkeze alan bakış açısıyla eğitim ortamı oluşturmaları gerektiğini ifade etmiştir. Okullarda; okulöncesi dönem çocukları için temizlik, çeşitlilik, güzellik, güvenlik ve artan heyecan sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulgularından da anlaşıldığı gibi öğrenci merkezli öğretmenler; çocuklar arasında işbirliğini teşvik eden, farklı öğrenme stillerine uygun materyaller kullanan ve çocukların sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir eğitim ortamı

sunar (Weimer, 2013). Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlediklerini ve bu süreçte aktif olarak gözlem yapıp esnek kararlar alabildiklerini ortaya koymuştur. Sınıf ortamını fiziksel ve sosya-psikolojik ortam olarak değerlendiren öğretmenler, sınıf düzeni, materyal ve öğrenme ortamının çocuğa göreliliğine dikkat çekmişlerdir. Benzer biçimde, Sak vd. (2015) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler de çocuk merkezli sınıflarda kullanılan materyal ve mobilyaların ilgi çekici, sağlıklı, güvenli, yaşa uygun, çok amaçlı ve çocukların bağımsız kullanımına elverişli olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, öğrenci merkezli yaklaşımlarını güçlendirmek amacıyla; öğretmenlere yönelik olarak çocuk hakları, çocuğun katılım hakkı ve çocukların bireysel farklılıkları konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenler, erken çocukluk eğitiminde uygulanan çağdaş yaklaşımlar ile ilgili bilgi düzeylerini artırmalıdır. Öğretmenlerin planlamalarda ve uygulamalarda esnek olmaları, çocuklara seçim yapma fırsatı tanınmaları, aktif öğrenmeye yönelik etkinlikler tercih etmeleri önerilebilir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk odaklı ve sürece yönelik değerlendirme yapılması, sınıf ikliminin özgürlüğü, bağımsızlığı, keşfetmeyi destekleyecek şekilde yapılandırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2001). *Okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Baker, B. (1998). Child-centred teaching, redemption, and educational identities: A history of the present. *Educational Theory*, 48(2), 155-174. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00155.x>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Taylor ve Francis.
- Birleşmiş Milletler (1989). *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme* <https://www.unicef.org/turkiye/cocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd. ed.). Pearson.
- Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.003>
- Catalano, H., Rus, A., Mestic, G., & Dohotaru, A.-I. (2025). The child-centered paradigm and its implications for the continuous professional development of early childhood teachers. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEI)*, 7-26.
- Chung, S., & Walsh, D. J. (2000). Unpacking child-centeredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234. <https://doi.org/10.1080/002202700182727>
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, H. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Eskidmir Meral, S. ve Tezel Şahin, F. (2023). The reflection of the teacher support program for child-centered practices on preschool teachers' practices. *International Journal of Curriculum and Instruction* 15(3), 1822-1844.
- Floom, R. & Janzen, M. (2020). A critique of a child-centered curriculum. *Journal of Childhood Studies*, 45(1). 56-64. DOI: [10.18357/jcs00019401](https://doi.org/10.18357/jcs00019401)
- Froyd, J. E., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning addressing faculty questions about student-centered learning. *Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference*, 30(11), 1-11.
- Gondiwati, N. & Nurhayati, S. (2024). Child-centered learning in the home environment: Implementation and challenges. *Journal Simki Pedagogia*, 7(1), 13-23. <https://doi.org/10.29407/jsp.v7i1.502>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of e-learning interactions: A grounded approach. *International Journal on E-Learning*, 1(1), 19-27. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8390/>.
- Kaya, Ö. M., ve Güngör Aytaç, A. G. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14(53), 27-75.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. Sage.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Sosyal bilimler için nitel araştırma yöntemleri*. Pearson.
- Marcon, R. A. (1992). Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 517-530. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90060-C](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90060-C)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. S. A. Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today* (11th ed.). Pearson.
- Moyer, J. (2001). The child-centered kindergarten: A position paper: Association for childhood education international. *Childhood Education*, 77(3), 161-166. DOI: [10.1080/00094056.2001.10522153](https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10522153)
- Nakamichi, K., Takahashi, M., Sunagami, F., & Iwata, M. (2022). The relationship between child-centered teaching attitudes in childcare centers and the socio-emotional development of Japanese toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.014>
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1990). *Nitel değerlendirme ve araştırma yöntemleri*. SAGE Publications, Inc.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). Introduction. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp.1-8). Routledge.
- Pereira, J. K. & Smith-Adcock, S. (2011). Child-centered classroom management. *Action in Teacher Education*, 33, 254-264. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592111>
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Sak, R. (2013). *Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to child-centered education* (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle East Technical University. Ankara, Türkiye.
- Sak, R., Erden, F. T., & Morrison, G. S. (2015). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1081185>
- Sau, N. T. U., Phuong, C. N. L., & Hoi, H. T. (2020). Benefits of building child-centered learning environment in kindergarten. *Universal Journal of Educational Research* 8(12), 6765-6769. DOI: [10.13189/ujer.2020.081241](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081241)
- Semmar, Y., & Al-Thani, T. (2015). Piagetian and Vygotskian approaches to cognitive development in the kindergarten classroom. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(2), 1-7. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n2p1>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sherman, T. M. & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning ve Leading with Technology*, 32(5), 10-13

- Toprakçı, E. (2010) Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalıştayı, Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü. 15-19 Şubat 2010 Erişim rapor: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/04/tokat.pdf> Erişim Sunu: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/04/rapor.pdf>
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Pegem Yayıncılık
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1). 29-47. DOI: [10.14686/buefad.263554](https://doi.org/10.14686/buefad.263554)
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39. DOI: [10.1007/s10643-007-0166-7](https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7)
- Vazquez-Marin, P., Cuadrado, F., & Lopez-Cobo, I. (2023). Connecting sustainable human development and positive psychology through the arts in education: A systematic review. *Sustainability*, 15(3), 2076-2099. <https://doi.org/10.3390/su15032076>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(12). 192-212. doi: [10.16992/ASOS.643](https://doi.org/10.16992/ASOS.643)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

119

Destek/Finansman Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmiştir.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları; özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini, ayrıca Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulundan 30.09.2025 tarih ve 617397 sayılı izin alındığını beyan etmişlerdir.

Yapay Zekâ Kullanım Bildirimi: Yazarlar, araştırmalarının herhangi bir aşamasında yapay zekâ araçlarından yararlanılmadığını bildirmişlerdir.

Building of the Cell-School Theory (CST)

Prof.Dr Erdal Toprakçı
Ege University, Turkey
ORCID: 0000-0001-9552-9094
erdaltoprakci@gmail.com

Dilek Erdoğan (PhD Stud.)
Ege University, Turkey
ORCID: 0000-0002-4450-2753
dilekerdo@gmail.com

Miray Özer (PhD Stud.)
Ege University, Turkey
ORCID: 0000-0001-5626-6711
mirayozzer23@outlook.com

Hasan Cüneyt Bozkurt (PhD Stud.)
Ege University, Turkey
ORCID: 0000-0002-0620-5053
hasancuneyt_bozkurt@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to offer a theoretical contribution to the field of educational administration and to develop an original theory that explains the phenomenon of "school." A review of the literature shows that although various definitions of the school concept exist, there is a lack of a holistic theoretical model that explains how a school functions or how it should function. This gap deepens the divide between theory and practice and limits the building of local and original theories within the field of educational administration. In this context, the study aims to develop the "Cell-School Theory (CST)" through the analogical method, drawing on the structure of the living animal cell in biology. The study, conducted within a qualitative research design, followed the model and stages presented in Toprakçı's (2024) unpublished book *Theory Construction*, prepared with his doctoral students. Through physical, functional, relational, and structural analogies, components of the cell (such as the nucleus, ribosome, mitochondrion, etc.) were matched with concepts in the educational administration literature, including school structure, administration, the roles of administrators, teachers and students, and the learning environment. At the end of each finding, corresponding principles of the theory were formulated and explained. These analogical correspondences revealed that the school, conceptualized as a cell, possesses 11 organelles or elements and operates in a manner similar to a biological cell. In the discussion section, the limitations of the theory were examined within the context of Türkiye, identifying that constraints on administrative authority, limited teacher autonomy, and inadequacies in physical infrastructure reduce the functional capacity of the school organization. Based on the findings, recommendations were made for the training of school administrators, the professionalization of school leadership, school improvement initiatives, organizational structuring, the redefinition of intra-school roles, the prioritization of student development, and the strengthening of communication networks and all organelles of the school. The Cell-School Theory offers a novel theoretical perspective to the field of educational administration by enabling the school to be conceptualized not merely as an institutional structure, but as a living cell.

Keywords: Educational administration School management, Analogy method, Theory building, Cell-school theory (CST)



**E-International Journal
of Pedagogogy**

Vol: 5, No: 2, pp. 120-151

Research Article

Received: 27.09.2025
Accepted: 28.11.2025

This paper was checked for
plagiarism using

 **iThenticate**
during the preview process and
before publication.



Copyright
This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Toprakçı, E., Erdoğan, D., Özer, M. & Bozkurt, H.C. (2025). Building of the cell-school theory (CST), *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijp)* 5(2), 120-151. <https://www.e-ijp.com/pedandragoji/article/view/153>

Extended Abstract

Problem: This study aims to contribute to the construction of a holistic theoretical ground on what a school is and how it should operate, starting from the inadequacy of local and original theories explaining the phenomenon of “school” in the field of educational administration. The literature indicates that theories of educational administration largely rely on the adaptation of management science and Western-based models, whereas efforts to develop theories specific to the Turkish context remain limited (Beycioğlu & Dönmez, 2006; Kısa, 2016; Toprakçı, 2011). This situation deepens the theory–practice gap, prevents research findings from being sufficiently reflected in school management practice, and leads to significant shortcomings in conceptualizing the school as an organizational system (Aydın, Erdağ & Soner, 2010; Aypay et al., 2010; Karataş et al., 2015; Özdemir, 2009). In the literature, it is noted that attempts at original, analogy-based theories such as the Magnetism Theory are limited in number, yet they offer an important opportunity in terms of producing field-specific theory (Toprakçı & Mermer, 2014). In this context, the Cell–School Theory (CST) has been developed as an original, analogy-based theoretical proposal that seeks to conceptualize the school as a “living cell” by drawing on the structure of the animal cell in biology.

Method: The research was designed as a qualitative theory-building study based on the analogical method. The stages proposed in Toprakçı’s (2024) yet unpublished book Theory Construction, developed with his doctoral students, were followed throughout the process. First, the structures of the school and the animal cell were analysed separately, and then systematic matchings were made through physical, functional, relational, and structural types of analogy. Information on cell components in the biology literature (nucleus, ribosome, mRNA, peroxisome, cell membrane, etc.) was matched with the concepts of school structure, administration, principal, teacher–student roles and learning environment in the educational administration literature. Within the scope of physical analogy, the physical position of the nucleus as an organelle in the cell was matched with the administration office in the school building; based on this, it was inferred that locating the administration office at the centre of the school building would contribute to effective administration. Miles and Huberman’s (1994) inter-coder agreement formula was used to ensure the reliability of analogical matchings, and full consensus was achieved among the researchers. Features that exist in the cell but do not have a direct counterpart in the school were addressed in the discussion section within the Turkish context, and the limitations of the theory were discussed in this framework.

Findings: Nucleus – School administration. The nucleus, as the centre of management and control in the cell, represents the administrative unit in the school context. Physical, functional, relational, and structural analogies show that school administration acts as a central nucleus that ensures organizational management, balance, integrity, and continuity on the basis of curriculum, institutional culture, and legal documents (Alberts et al., 2002; Cooper & Hausman, 2019; Hepsöğütü & Toprakçı, 2024; Mintzberg, 2015; Toprakçı, 2017). Accordingly, the nucleus of the school cell is the school’s administrative unit, and its function, similar to the nucleus, is to manage the school cell.

Ribosome – Students. Ribosomes, the basic production units where protein synthesis takes place in the cell, were matched with students, who are the carriers of learning outcomes in the school. Students are positioned as active, productive actors who transform the knowledge they acquire from teachers and the curriculum into written products, projects and performance tasks, thereby contributing to the organizational vitality of the school (Alberts et al., 2002; Dewey, 1938; Cooper & Hausman, 2019; Hoy & Miskel, 2013; Lodish et al., 2021). Accordingly, the ribosome of the school cell corresponds to the students of the school, whose role just like that of the ribosome is to sustain the organizational vitality of the school cell and to carry out learning and production processes.

mRNA – Teachers. The way mRNA carries information from DNA to the ribosome and initiates protein synthesis overlaps analogically with the teachers’ role as carriers and transformers of knowledge, who take the curriculum and turn it into a learning environment. Teachers are defined as specific actors who, through their subject-matter expertise and pedagogical competencies, transmit

knowledge and skills to students and initiate and structure the learning process (Shulman, 1987; Darling-Hammond, 2000; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018; Toprakçı, 2017). Accordingly, the mRNA of the school cell corresponds to the teachers of the school, whose role just like that of mRNA is to transform the curriculum into the learning environment and ensure the educational and pedagogical flow.

Peroxisome – Cleaning services and guidance/counselling services. The function of peroxisomes in neutralising toxic substances in the cell and maintaining internal balance was matched with the role of cleaning services and the psychological counselling and guidance unit in sustaining physical and psychosocial health in the school. These two support units were found to function as an invisible yet vital protective buffer mechanism for the sustainability of the school (Cooper & Hausman, 2019; Lodish vd., 2021; Woolner vd., 2007; Gysbers & Henderson, 2012; Toprakçı & Atalay, 2024). Accordingly, the peroxisome of the school cell corresponds to the school's cleaning and psychosocial support units, whose role just like that of the peroxisome is to purify the school cell's environment from harmful influences and to protect the institution's physical and emotional integrity.

Cell membrane – Physical and legal boundaries of the school. The cell membrane, a boundary system that protects the cell from the external environment with its semi-permeable structure and regulates the passage of substances, was analogically matched with the school's physical (building, yard, entrances), social and legal boundaries. The school's controlled interaction with its external environment was conceptualized as an organizational function that depends on the existence of selectively permeable boundaries ensuring security and identity preservation (Bozkurt, 2017; Başaran, 2008; Balci, 2011; Hoy & Miskel, 2013; Karp, 2014; Toprakçı, 1995). Accordingly, the cell membrane of the school cell corresponds to the structure that forms the school's physical, social, and legal boundaries. Its role just like that of the cell membrane is to enable the school cell to establish controlled interactions with its external environment while safeguarding its integrity.

Cytoplasm – School climate. The fact that the cytoplasm encompasses all organelles and constitutes the fluid medium in which vital activities take place was matched with school climate, which reflects the social, emotional, and academic atmosphere of the school. School climate is positioned as the basic connective tissue that nourishes interaction, sense of belonging and cooperation among stakeholders, while weakening organizational integrity in cases of managerial conflict and distrust (Çelik, 2009; Karp, 2014; Lodish vd., 2021; Toprakçı, 2001; Erdiş & Toprakçı, 2024). Accordingly, the cytoplasm of the school cell corresponds to the school climate, whose role just like that of the cytoplasm is to ensure interactive coherence among all components of the school cell and thereby make its vital functioning possible.

Endoplasmic reticulum – Active and passive learning spaces. The network structure of the rough and smooth endoplasmic reticulum, which provides production, regulation, and transport of substances in the cell, was analogically matched with the pedagogical network consisting of active learning spaces such as laboratories, sports halls and workshops, and passive/supportive spaces such as conference halls, parent-meeting spaces and social areas in the school. This network is considered the basic infrastructure that ensures learning production and the pedagogical sustainability of the school (Alberts vd., 2002; Cooper & Hausman, 2019; Prince, 2004; Biggs & Tang, 2011; Toprakçı, 2017; Leithwood & Seashore Louis, 2012). Accordingly, the endoplasmic reticulum of the school cell corresponds to the school's active and passive learning areas, whose role just like that of the endoplasmic reticulum is to ensure the production, organization, and sustainability of learning.

Golgi apparatus – Documentation, certification and committees. The role of the Golgi apparatus in classifying and organizing the products of synthesis in the cell and directing them to relevant targets was related to the processes of decision-making, documentation and guidance carried out by committees and boards such as student affairs boards, subject-area committees, discipline boards and graduation commissions in the school. These committees were found to function as regulatory centres that process student data, transform them into decisions and link the

system to higher levels of education (Güneş, 2018; Alberts et al., 2002; Toprakçı, 1995; Toprakçı, 2017; Hoy & Miskel, 2013). Accordingly, the Golgi apparatus of the school cell corresponds to the school's documentation, classification, and guidance mechanisms, whose role just like that of the Golgi apparatus is to process the information produced within the school cell and deliver it to the necessary units, thereby institutionalizing decision-making and guidance processes.

Lysosome – Discipline and safety mechanisms. The way lysosomes digest harmful and dysfunctional structures in the cell and preserve homeostasis was analogically matched with the defence mechanisms of discipline boards, duty/shift systems, crisis management and safety practices that eliminate disruptive elements in the school. It was revealed that discipline and safety systems structured with an effective and preventive understanding are fundamental determinants of a safe learning environment and organizational health (Akay, 2017; Alberts et al., 2002; Aydın, 2000; Cooper & Hausman, 2019; Hoy & Miskel, 2013; Toprakçı, 2008; Smith & Sandhu, 2004). Accordingly, the lysosome of the school cell corresponds to the school's discipline and security mechanisms, whose role just like that of the lysosome is to eliminate disruptive and threatening elements and thereby maintain the internal order and safety of the school cell.

Mitochondrion – Resources, motivation and energy structure. The continuous and balanced supply of energy by mitochondria to the cell was related to the organizational energy structure generated through financial resources, social supports, motivation and reward systems in the school. The fair, transparent and needs-based use of resources is conceptualised as the primary energy circulation that nourishes the functionality of teachers, students and administrators (Akay, 2017; Alberts et al., 2002; Manella, 2006; Cooper & Hausman, 2019; Toprakçı & Eken, 2023; Erdiş & Toprakçı, 2024). Accordingly, the mitochondrion of the school cell corresponds to the school's structure of material resources, social support, and motivational energy. Its role just like that of the mitochondrion is to generate and distribute the energy required for the functioning of the school cell, thereby ensuring organizational vitality and sustainability.

Vacuole – Resource management unit. The function of vacuoles in storing and, when necessary, circulating fluids, nutrients and wastes in the cell was matched with the information and material management roles of units such as the library, storeroom and supply room in the school. It was determined that balanced, accessible and timely use of resources is a critical regulatory mechanism for the continuity of educational processes and organizational balance (Alberts et al., 2002; Cooper & Hausman, 2019; Lodish et al., 2021; Owens & Valesky, 2011; Mintzberg, 2015; Toprakçı & Atalay, 2024). Accordingly, the vacuole of the school cell corresponds to the school's resource management unit, whose role just like that of the vacuole is not only to store information, tools, and materials within the school cell but also to circulate them at the appropriate time and place, thereby ensuring accessibility, balance, and the continuity of organizational functioning.

Conclusions: CST is an original theoretical framework that explains the school through the cell that constitutes and sustains a living organism. Accordingly, the school is also a cell that sustains the educational organism of a society. Drawing on the functions and positions of cell components, the theory demonstrates that the school, as a cell, has 11 organelles or elements and operates like a cell:

1. The nucleus of the school cell is the school's administrative unit, and its function is to manage all processes within the school cell.
2. The ribosome of the school cell corresponds to the students of the school, whose role is to sustain the organizational vitality of the school cell and to carry out learning and production processes.
3. The mRNA of the school cell corresponds to the teachers of the school, whose role is to transform the curriculum into the learning environment and to ensure the educational and pedagogical flow.
4. The peroxisome of the school cell corresponds to the school's cleaning and psychosocial support units, whose role is to purify the intra-school environment from harmful influences and to protect the institution's physical and emotional integrity.

5. The cell membrane of the school cell corresponds to the structure that forms the school's physical, social, and legal boundaries, and its role is to protect the integrity of the school cell by enabling controlled interactions with the external environment.
6. The cytoplasm of the school cell corresponds to the school climate, whose role is to ensure interactive coherence among all components of the school cell and thereby make its vital functioning possible.
7. The endoplasmic reticulum of the school cell corresponds to the school's active and passive learning areas, whose role is to ensure the production, organization, and sustainability of learning.
8. The Golgi apparatus of the school cell corresponds to the school's mechanisms for documentation, classification, and guidance, and its role is to process the information produced within the school cell and deliver it to the relevant units, thereby institutionalizing decision-making and guidance processes.
9. The lysosome of the school cell corresponds to the school's discipline and security mechanisms, whose role is to eliminate disruptive and threatening elements and thereby maintain the internal order and safety of the school cell.
10. The mitochondrion of the school cell corresponds to the school's structure of material resources, social support, and motivational energy, and its role is to generate and distribute the energy required for the internal functioning of the school cell, thereby ensuring organizational vitality and sustainability.
11. The vacuole of the school cell corresponds to the school's resource management unit, whose role is not only to store information, tools, and materials within the school cell but also to circulate them at the appropriate time and place, thereby ensuring accessibility, balance, and the continuity of organizational functioning.

The theory reveals the cellular functioning of the school by relating its administrative centre (nucleus), learning production processes (ribosome-mRNA-ER), regulatory mechanisms (Golgi-lysosome-peroxisome), boundary management and climate (cell membrane-cytoplasm), and resource-energy use (mitochondrion-vacuole) to their cellular counterparts. As in the cell, it explains that the school cell is a complex structure operating with elements of mutual interdependence, balance, circulation and functional harmony. CST thus offers a new perspective for understanding educational organizations and emphasizes that the weakening of any component in the school may affect the entire system. In this respect, CST proposes that the school be interpreted and structured like a cell in order to sustain and maintain the vitality of the educational organism in society.

Limitations of the Theory: In the context of Türkiye, practical constraints that hinder the full alignment of the theory with ideal conditions include school administrators' inadequacies in terms of authority, responsibility, and having received training in educational/school administration; the limited participation of teachers in decision-making processes; the insufficient institutionalization of student-centered approaches; and, at times, the weak functioning of intra-school communication processes (Aydın, 2019; Balyer & Gündüz, 2013; Çolak & Altinkurt, 2017; Erdiş & Toprakçı, 2024; Güçlü, 2022; Kaya & Göktürk, 2019; Memduhoğlu, 2011; Özdemir, 2009; Şişman, 2016; Tekben & Koşar, 2025; Toprakçı & Erdoğan, 2025; Toprakçı & Karabulut, 2025; Toprakçı, Bozpolat & Buldur, 2010).

Suggestions: Within the scope of CST, the following implications may be suggested for those involved in educational and school practice: particularly for the training and professionalisation of school principals, school improvement initiatives, organisational structuring, the redefinition of intra-school roles, the placing of student development at the centre, and the strengthening of communication networks and all organelles of the school. For researchers, it is recommended that they test and further develop the theory through quantitative and qualitative studies, and examine it in different school types and international contexts.

Hücre-Okul Kuramının (HOK) Oluşturulması

Prof.Dr Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi, Türkiye
ORCID: 0000-0001-9552-9094
erdaltoprakci@gmail.com

Dilek Erdoğan (Doktora Öğr.)
Ege Üniversitesi, Türkiye
ORCID: 0000-0002-4450-2753
dilekerdo@gmail.com

Miray Özer (Doktora Öğr.)
Ege Üniversitesi, Türkiye
ORCID: 0000-0001-5626-6711
mirayoz23@outlook.com

Hasan Cüneyt Bozkurt (Doktora Öğr.)
Ege Üniversitesi, Türkiye
ORCID: 0000-0002-0620-5053
hasancuneyt_bozkurt@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi bilimine kuramsal bir katkı sunmak ve "okul" olgusunu açıklayıcı nitelikte özgün bir kuram geliştirmektir. Alanyazın incelendiğinde, okul kavramına ilişkin tanımların yapılmasına karşın, okulun nasıl işlediğini ya da işlemesi gerektiğini açıklayan bütüncül bir kuramsal modelin eksik olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, kuram-uygulama arasındaki boşluğu derinleştirerek eğitim yönetimi alanında yerel ve özgün kuramların gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda araştırma, biyolojideki yaşayan hayvan hücresi yapısından yola çıkarak analogik yöntem aracılığıyla "Hücre-Okul Kuramı (HOK)" nı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitel desende yürütülen çalışmada, Toprakçı'nın (2024) Doktora öğrencileriyle birlikte yaptığı henüz yayımlanmamış "Kuram Oluşturma" kitabında belirtilen/üretilen model ve aşamaları izlenmiş; fiziksel, işlevsel, ilişkisel ve yapısal analogi türleri aracılığıyla hücrenin bileşenleri (çekirdek, ribozom, mitokondri vb.) eğitim yönetimi yazınındaki okul yapısı, yönetim, yönetici, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğrenme ortamı kavramlarıyla eşleştirilmiştir. Her bulgu sonunda kuramın öğeleri oluşturulmuş ve açıklanmıştır. Bu eşleştirmeler okulun bir hücre olarak 11 organel ya da öğeye sahip olduğunu ve bir hücre gibi işlediğini ortaya koymuştur. Tartışma bölümünde kuramın sınırlılıkları Türkiye bağlamında ele alınmış; okul yönetimlerinde yetki sınırlılıkları, öğretmen özerkliğinin zayıflığı ve fiziksel altyapı yetersizliklerinin okul örgütünün işlevselliğini azalttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerini yetiştirme, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi, okul geliştirme girişimleri, örgütlenme, okul içi rollerin yeniden tanımlanması, öğrenci gelişiminin merkeze alınması, iletişim ağlarının ve okulun bütün organellerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Hücre-Okul Kuramı, okulun yalnızca kurumsal bir yapı değil, yaşayan bir hücre olarak ele alınmasını sağlayarak eğitim yönetimi alanına özgün bir kuramsal perspektif sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Okul yönetimi, Analogi yöntemi, Kuram oluşturma, Hücre-okul kuramı (HOK)



**E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi**

Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 120-151

Araştırma Makalesi

Gönderim: 27.09.2025

Kabul: 28.11.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce

✓ iThenticate yazılımı ile taranmıştır.



Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Toprakçı, E., Erdoğan, D., Özer, M. & Bozkurt, H.C. (2025). Hücre-Okul Kuramının (HOK) Oluşturulması, E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa) 5(2), 120-151. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/153>

GİRİŞ

Bilim, yalnızca bilgi birikimi değil, söz konusu bilgi alanının üzerinde çalıştığı olgu, olay ya da nesnenin denetlenebilir ölçüde kontrol altına alınmasını içeren bir süreçler toplamıdır. Bu anlam fen bilimleri kadar toplumsal ve insansal olgu ve olaylara yönelik bilgi üreten sosyal/insan bilimleri için de geçerlidir (Toprakçı, 2011). Eğitim, insanın belirli hedefler doğrultusunda planlı olarak yetiştirilerek geliştirilmesini amaçladığından yönetilmeye ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacın karşılanmasının bilimsel bir temele dayandırılması nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesini sağlar (Beycioğlu & Sönmez, 2006). Toprakçı (2011) eğitimin bilimselleşme çabasını "eğitbilim" kavramıyla açıklarken, eğitim yönetimini de bu bütünün içinde özel bir alt alan olarak konumlandırır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitim örgütlerine uygulanması olarak ortaya çıkmış, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ayrı bir bilimsel alan olarak gelişmiş ve hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle özgünleşmiştir. Eğitim yönetimi, okulların ve eğitim sistemlerinin amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirmesi için bilimsel bilgi üretmeyi hedefler (Kısa, 2016). Daha kısa bir ifadeyle, eğitim yönetimi bilimi; eğitbilim çatısı altında, "eğitim örgütlerinin nasıl yönetileceği" sorusuna, üretilen kuramlarla bilimsel yanıt arar.

Kuram, olay ve olguları açıklamaya, anlamaya ve öngörmeye yarayan kavramsal bir çerçevedir. Eğitim yönetiminde kuramlar, yöneticilere karar süreçlerinde rehberlik ederler, olayları sınıflandırır ve uygulamaya dönük çözümler üretirler (Hoy & Miskel, 2013). Ancak Kısa'nın (2016) çalışmasına göre Türkiye'de eğitim yönetimi alanında özgün kuram geliştirme süreci sınırlı kalmış, çoğunlukla Batı'dan ithal edilen kuramlarla yetinilmiştir. Bu durum "kuram-uygulama" boşluğunu derinleştirmiş ve kuramların yerel ihtiyaçlara yanıt vermesini güçleştirmiştir. Kuram-uygulama boşluğunun başlıca nedenleri arasında araştırma sonuçlarının uygulamacılarla paylaşılmaması, araştırmaların pratik ihtiyaçlara hitap etmemesi ve araştırmacılarla eğitim yöneticileri arasında iletişim eksikliği yer almaktadır. Batı'dan ithal edilen kuramların Türkiye'nin eğitimsel ve kültürel bağlamına tam uyum sağlayamaması da bu boşluğu artırmaktadır. Eğitim yönetiminde yerel koşullara uygun, özgün kuramların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Beycioğlu ve Sönmez (2006) bu alanda yeni kuramlar üretilmesinin, uygulamaya dönük bilgi üretimini artıracığını ve kuram-uygulama ilişkisinin güçlendireceğini vurgulamaktadır.

Alanyazında eğitim yönetimi alanında özgün kuram geliştirme çabalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Toprakçı (2011) ise eğitimin bilimsel temelleri bağlamında sosyal bilimlerde kuram üretiminin doğası gereği güç olduğunu, bu nedenle alanda özgün kuram geliştirme yerine ithal kuramların kullanımının yaygınlaştığını belirtmekte, alanyazında eğitim yönetimine özgü kuramın olmadığını vurgulamaktadır. Beycioğlu ve Sönmez'e (2006) göre 1950'lerden sonra eğitim yönetiminin ayrı bir bilim alanı olarak kabul görmesi kuramsal üretim için bir fırsat yaratmış olsa da alanda gelişen "Teori Hareketi" sosyal bilimlerdeki genel kuramsal yönelimlerin eğitim yönetimine yansımaları olmaktan öteye geçmemiştir. English (2002) bu durumu epistemolojik bir tıkanma olarak ifade ederken, Ogawa, Goldring ve Conley (2000) ise araştırmaların güncel sorunlara çözüm getirmediğinin ve uygulamayla mesafe oluşturduğunun altını çizmektedir. Türkiye bağlamında da; kuram-uygulama boşluğu (Kısa, 2016), araştırma konularının birbirini tekrarı (Aydın, Erdağ & Soner, 2010), kuram üretiminin yetersizliği (Aypay, Çoruk, Yazgan, Kartal, Tunçer & Emran., 2010; Özdemir, 2009), kuramsal bilginin uygulamaya yeterince aktarılmaması (Karataş, Baş, Özdemir & Polatcan, 2015) gibi tespitler de bulunulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Toprakçı ve Mermer (2014), özellikle eğitim yönetimi alanında olmak üzere analoji yöntemiyle özgün bir kuram olarak geliştirme (Manyetizma Kuramı) çabasına girişmiş ancak bu kuramın bir makale olarak yayımlandığı o günden bugüne, Tonbul (2021) hariç, alanda (bu kuramın testi de dâhil) olumlu ya da olumsuz görüş içerikli bir katkıda bulunulmadığı da bir başka gerçektir. Beycioğlu ve Sönmez'e (2006) göre bu durumun önemli nedenleri arasında, akademisyenler arası iletişim kopukluğu, disiplinler arası etkileşim eksikliği ve yeni kuramları alana uyarlamadaki tutuculuk gösterilmektedir. Bütün bu tespitlere bakarak, dünya ve Türkiye özelinde eğitim yönetimi alanında özgün kuram üretiminde, çalışmaların yönetim alanından devşirmeler ile sınırlı kaldığı, daha çok bilimsel yöntemle uygun değişkenler arası ilişkileri

temele aldığı ve söz konusu değişken ölçümlerinden yola çıkarak bir kurama ulaşma ya da kuram geliştirme kaygılı olmadığı ve kuram geliştirme girişimlerinin de desteklenmediği söylenebilir. Oysa özgün kuram geliştirme çabaları, alanın bilimsel temellerini güçlendirmek ve eğitim yönetimi uygulamalarına daha işlevsel çözümler sunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, eğitim yönetimi biliminin üzerinde çalıştığı olgulardan biri olarak “okul” kavramına odaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmaktan öteye gidilmediği ve okulun nasıl işlediği ya da işlemesi gerektiğini ortaya koymak bakımından bir kuramın üretilmediği anlaşılmıştır. Oysa okulun herhangi bir ilgisinin ve özellikle okulun yöneticilerinin okulun ne olduğu ve nasıl işlemesi gerektiğini tam olarak anlamadan ona katkıda bulunmaya çalışmaları boşuna uğraşlar doğurabilir. Yeni bir kuram üretmeye dair bu çaba uygulamaya dönük daha sağlam temeller oluşturmanın yansıya eğitim yönetimi bilimine kuramsal katkı sağlamak bakımından da önemlidir. Bu çalışmanın hem kuram-uygulama bağının güçlendirilmesine hem de alanın önemli bir kavramsal olan “okul” kavramını açıklamak suretiyle eğitim yönetimi bilimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel kuram geliştirme deseninde ve analogik yöntemle dayalı bir kuram oluşturma çalışması olarak tasarlanmıştır. Alanyazında kuram geliştirme sürecine ilişkin tümevarım, tümden gelim, gömülü kuram, Langley yöntemi, Eisenhardt yöntemi, analitik yöntem, fenomenolojik yöntem, eylem araştırması, modelleme yöntemi ve karma yöntem gibi çeşitli yaklaşımlar yer almakta olup, bunlardan biri de analogik yöntemdir. Analogi, iyi bilinen bir kaynaktan daha az bilinen bir hedefe bilgi aktarmak amacıyla iki durum arasında benzerlik kurma sürecidir (Gentner, Holyoak & Kokinov 2001). Bu çalışmada eğitim yönetimi alanına özgü bir kuram geliştirmek amacıyla analogik yöntem kullanılmıştır. Analogik modelleme, bir kavram ya da yapının başka bir disiplindeki karşılıklarıyla benzerlikler kurularak açıklanmasına dayanır. Çalışmada kaynak (benzetilen) olarak biyolojideki hayvan hücresi ve hedef (benzeyen) olarak okul ele alınmış, Toprakçı'nın (2024) Doktora öğrencileriyle (ki onlar şimdi birer eğitim yönetimi alanı doktoru) yaptığı henüz yayımlanmamış “Kuram Oluşturma” kitabında belirtilen/üretilen model ve aşamaları izlenerek fiziksel, işlevsel, ilişkisel ve yapısal analogi türleri bağlamında analogilenmiştir. Bu türler algoritmik olarak iç içe geçmiş durumdadır: ilişkisel analogi fiziksel analogiyi kapsarken, işlevsel analogi her ikisini de içerir; yapısal analogi ise en kapsamlı olanıdır.

Araştırmanın analiz sürecinde öncelikle hücre ve okul ayrı ayrı incelenmiş, ardından analogi türlerine göre benzerlikler kurulmuştur.

Tablo 1. Analogi Türleri

Analogi Türü	Tanım	Kaynak (Hücre)	Hedef (Okul)
Fiziksel Analogi	Somut, yüzeysel, mekânsal ve şekilsel özelliklerin eşleştirilmesi	Çekirdeğin hücrenin merkezinde bulunması	Yönetim biriminin okulda merkezî konumda olması
İşlevsel Analogi	Yapıların görev ve işlevlerinin eşleştirilmesi	Çekirdeğin genetik bilgiyi depolaması	Okulda yasa, plan ve uygulama sonuçlarının arşivlenmesi
İlişkisel Analogi	Öğeler arasındaki etkileşim ve iletişim ağının eşleştirilmesi	Çekirdeğin organellerle biyokimyasal iletişimi	Yönetimin öğretmen, öğrenci, veli ve personelle iletişimi
Yapısal Analogi	Düzen, hiyerarşi ve görev paylaşımının eşleştirilmesi	Çekirdek, çekirdekçik, DNA yapısal düzeni	Müdür, müdür yardımcıları, öğretmen, idari personel görev dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde; Fiziksel analogi, kaynağın somut ve mekânsal özelliklerinin hedefle eşleştirilmesidir. Bu tür analogiler büyüklük, yoğunluk, şekil ve görünüş gibi yüzeysel özelliklere dayanır. Örneğin, hücrede çekirdeğin merkezde konumlanması, okulda yönetim biriminin merkezî konumda olmasıyla benzeştirilmiştir. İşlevsel analogi, kaynağın işlevlerinin hedefteki karşılıklarıyla eşleştirilmesine dayanır. Hücre çekirdeğinin genetik bilgileri depolama işlevi, okulda yasa, plan ve uygulama sonuçlarının arşivlenmesi ile ilişkilendirilmiştir. İlişkisel analogi ise yapılar arasındaki etkileşimlerin eşleştirilmesini içerir. Çekirdeğin organellerle biyokimyasal iletişimi, okul yönetiminin

öğretmen, öğrenci, veli ve personelle yürüttüğü iletişime benzetilmiştir. Yapısal analogi ise unsurların düzen, hiyerarşi ve görev paylaşımı açısından benzeştirilmesine dayanır. Örneğin, çekirdek, çekirdekçik ve DNA arasındaki düzen; okulda müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve idari personel arasındaki görev dağılımıyla eşleştirilmiştir.

Elde edilen analogik eşleştirmeler, [Miles ve Huberman \(1994\)](#) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arası görüş birliği ile kavramsallaştırılan formül kullanılarak değerlendirilmiştir: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$. Bu formülde Δ , güvenilirlik katsayısını; C, üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısını; ∂ ise üzerinde görüş birliği bulunmayan terim sayısını ifade etmektedir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Bu çalışmada düzenlenen toplantılarda ortaya çıkan analogi farklılıkları giderilinceye kadar sürmüş buna bağlı olarak da yapılan oylamalar sonucunda %100 görüş birliği sağlanmıştır. Benzetilen hücrede bulunup okulda doğrudan karşılığı olmayan özellikler ise Türkiye bağlamında tartışma bölümünde ele alınmış ve kuramın sınırlılıkları bu çerçevede tartışılmıştır. Bulguların sunumu alanyazın ve araştırmacı yorumlarıyla desteklenerek analogiler ayrı ayrı ve bir bütün olarak görsel bir model ile de desteklenmiş, kuramın ortaya çıkan ögesiyle bulgu sonuçlanmıştır.

BULGULAR

1-Hücrenin çekirdeği okulun yönetimidir.

Fiziksel analogi açısından bakıldığında çekirdek; okul yönetimini temsil etmektedir. [Cooper ve Hausman'a \(2019\)](#) göre çekirdek, yönetimin etkinliği açısından genellikle hücrenin merkezinde yer alan bir bileşendir. Her okulda gözlemlenirse de yönetim ofislerinin fiziksel olarak okulun



Şekil 1: Çekirdek-Okul Yönetimi

merkezinde konumlanması ile çekirdeğin hücredeki fiziksel konumlanması Şekil 1'de görüldüğü üzere neredeyse aynıdır. Böyle bir konumlanma hem hücrenin hem de okulun koordinasyonunu sağlamak açısından önem taşır. Çekirdeğin içyapısında yer alan çekirdekçik ve DNA fiziksel benzerlik açısından

yönetim sisteminin alt unsurlarına benzetilebilir. Nitekim [Hepsöğütü ve Toprakçı \(2024\)](#), fiziksel koşulların okul yeterliliği üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmektedir. [Lodish, Berk, Kaiser, Kriger, Bretscher, Ploegh, Amon ve Scott \(2016\)](#) göre, çekirdekçiklerin bazı kas hücrelerinde çok sayıda bulunması gibi, büyük okullarda da çok sayıda okul yöneticisinin (müdür yardımcıları) görev yapması gerektiği söylenebilir. Bu benzetme, yönetsel kapasitenin hücrenin karmaşıklığına paralel biçimde artması gerektiğine işaret etmektedir. Hücrenin genetik tüm bilgilerini barındıran DNA ise ([Alberts, Johnsin, Lewis, Raff, Roberts & Walter, 2002](#)), okulun eğitim programı, kurumsal kültürü ve okula özgü yasal belgelerle örtüşmektedir. Bu belgeler, okulun zaman içinde gelişen ve katmanlaşan deneyimsel ve hukuksal bilgisini ifade eder. Bu nedenle okulun DNA'sı; yetişek (müfredat), iç yönergeler ve okul kültürüne ilişkin yazılı ve sözlü tüm kayıtlar olarak tanımlanabilir.

İşlevsel analogi açısından bakıldığında; Çekirdek hücrede yaşamsal faaliyetlerin yönetim ve denetim merkezidir ([Kardeş, Sarıkavak & Karademir, 2023](#)). Benzer şekilde okul yönetimi de planlama, uygulama ve denetim görevlerini yürütür. Böylece, çekirdeğin genetik bilgileri depolama işlevi, okulda yetişeğin, okul yasalarının, gelişim planlarının ve uygulama sonuçlarının belgelenip arşivlenmesiyle karşılık bulur. Çekirdekçiklerin DNA ile ilişki içinde olarak ribozomların oluşumunu sağlaması işlevi ([Alberts vd., 2002](#)) ile okul yöneticilerinin eğitim programlarını, okul kültürünü ve yasal düzenlemeleri yaşama geçirerek okuldaki eğitim öğretimi yönetmesi işleviyle örtüşür. [Dickey'e \(2017\)](#) göre çekirdek zarfı, porlar aracılığıyla hücre içine hangi moleküllerin girip çıkacağını denetler. Bu durum, okul

kurallarının öğrenci ve öğretmen davranışlarını sınırlayıp yönlendirmesiyle benzerlik göstermektedir. Okulun fiziksel ve davranışsal sınırlarını belirleyen bu kurallar, okul yönetiminin denetleme işlevini somutlaştırır. Hücre-okul analogisinde çekirdeğin doğrudan protein üretme faaliyetini yapmayıp, süreci düzenlemesi ile okul yönetiminin eğitim-öğretim süreçlerini yürütmekten ziyade bu süreci düzenlemesi birbirine benzerdir. Bu açıdan bakıldığında, her iki yapı da uygulayıcı değil, yönlendirici bir merkez niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle okul yöneticileri doğrudan eğitimsel uygulamanın içinde yer almasa da süreci şekillendiren ve yönlendiren bir koordinasyon işlevi üstlenmektedir.

İlişkisel analogi açısından bakıldığında; çekirdek ile diğer bileşenler arasındaki ilişki okul yönetiminin tüm okul bileşenleriyle kurduğu ilişki ağına karşılık gelmektedir. Hücrede çekirdek nasıl tüm bileşenlerle bağlantı halindeyse (Karp, 2014), okul yönetimi de okulun tüm bileşenleriyle ilişki kurar. Bu bağlamda çekirdeğin diğer bileşenlerle kurduğu biyokimyasal ilişki, okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personelle yürüttüğü yönetsel ilişkilere benzetilebilir. Ayrıca, Lodish, Berk, Kaiser, Krieger, Bretscher, Polegh ve Scott'a (2021) göre çekirdek, hücre içinden ve dışından gelen sinyallere göre süreçleri başlatır ya da durdurur; kararlarını bağlamsal koşullara göre alır. Aynı biçimde okul yönetimi de emir verici bir yapının ötesine geçerek; öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri, kaynak durumu, öğrenci ihtiyaçları gibi içsel; bakanlık politikaları, mevzuat değişiklikleri gibi dışsal etmenleri değerlendirerek karar alma süreçlerini yürütmesi beklenir (Toprakçı, 2017). Okul yönetimi örgütün iç bütünlüğünü koruyan bir sistem olarak işler. Keskin ve Toprakçı'ya (2024) göre, okulun amaçlarına ulaşabilmesi, tüm paydaşların katkılarının okul yönetimi tarafından eşgüdümle organize edilmesini gerektirir. Tıpkı çekirdeğin hücre içindeki tüm faaliyetleri düzenlemesi gibi, okul yönetimi de okuldaki işleyişin bütüncül koordinasyonunu sağlar.

Yapısal analogi açısından bakıldığında; çekirdeğin içyapısında yer alan çekirdekçik ve DNA Yapısal benzerlik açısından yönetim sisteminin alt unsurlarına benzetilebilir. Mintzberg'e (2015) göre yönetim şemaları, iş gücünün belirli görevlere ayrılmasını ve bu görevler arasındaki ilişkinin şeffaf şekilde tanımlanmasını sağlar. Okul yönetimi örgütün iç bütünlüğünü koruyan bir sistem olarak işler. Tıpkı çekirdeğin hücre içindeki tüm faaliyetleri düzenlemesi gibi, okul yönetimi de okuldaki işleyişin bütüncül koordinasyonunu sağlar. Hücre nasıl bir dokuya, doku bir organa ve organ tüm organizmaya bağlıysa; okul da eğitim sisteminin işleyen en küçük birimi olan hücre olarak konumlandırılabilir. Bir başka deyişle, nasıl ki hüresiz bir canlı var olamazsa, okulsuz bir eğitim de söz konusu olamayacaktır. Çekirdeksiz nasıl bir hücre olmazsa, yönetimsiz bir okul da söz konusu olamaz.

Okul hücresinin çekirdeği okulun yönetim birimidir ve görevi de tıpkı çekirdek gibi okul hücresi içi bütün süreci yönetmektir.

Bir okulun işleyişi, tıpkı çekirdeğin hücre homeostazisini sağlaması gibi, yönetimin örgütsel dengeyi, bütünlüğü ve sürekliliği koruyacak yapıyı oluşturur/oluşturmalıdır; yönetimin karar alma gücünün zayıflaması veya merkezî rolünün işlevsizleşmesi ise okul örgütünün tıpkı çekirdeğini yitirmiş bir hücre gibi dengesini, uyumunu ve sürdürülebilirliğini kaybetmesine yol açar.

2.Hücrenin ribozomu okulun öğrencileridir.

Fiziksel analogi bakımından ele alındığında, Alberts ve diğerlerine göre (2002) ribozomlar, tüm hücrelerde bulunan ve protein sentezleyen temel yapılardır; benzer biçimde öğrenciler de eğitim-öğretim süreçlerinde aktif rol oynayarak okulun yapısına katkı sunan temel bileşenlerdir. Bu bağlamda, ribozomların sitoplazma genelinde dağılmış konumları, öğrencilerin sınıflar, laboratuvarlar ve sosyal alanlar gibi çeşitli ortamlardaki fiziksel varlıklarıyla benzerlik gösterir.

İşlevsel analogi perspektifinden değerlendirildiğinde, ribozomların mRNA'dan aldığı genetik bilgiyi kullanarak protein sentezlemesi, Şekil 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin öğretmenlerden ve eğitim programından edindikleri bilgileri yazılı çalışmalar, projeler, sanat etkinlikleri ve performans görevleri gibi üretim biçimlerine dönüştürmesiyle örtüşmektedir. Dewey'in (1938) belirttiği gibi bu üretim, yalnızca akademik başarıyla sınırlı değildir; öğrencinin arkadaşlarıyla, öğretmenle ve mekânla kurduğu bütüncül ilişkilere dayanarak anlam kazanır.



Şekil 2. Ribozom-Öğrenci



İlişkisel analogi açısından bakıldığında, ribozomların DNA ve mRNA ile sürekli iletişim hâlinde olması (Cooper & Hausman, 2019), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde okulun genetik kodu niteliğindeki yetişek, okul kültürü ve yasal düzenlemelerle sürekli etkileşim

hâlinde olmalarına benzetilebilir. Bu ilişkinin özellikle öğretmen aracılığıyla kurulması, eğitimin çok katmanlı ve aracı temelli doğasını vurgular. Böylece biyolojik düzeydeki üretim ilişkisi, eğitim bağlamında öğrenme ve anlam üretimi süreçleriyle örtüşmektedir.

Yapısal analogi perspektifinden bakıldığında ise, ribozomların çekirdekçikte sentezlenip sitoplazmada farklı bölgelere dağılması (Lodish vd., 2021; Berenbaum, 2014), öğrencilerin okulun çeşitli mekânsal birimlerine dağılmasıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler yalnızca bilgi tüketen değil; üretim yapan, çıktılar oluşturan ve okulun örgütsel kapasitesine katkı sunan bireylerdir. Ayrıca Hoy ve Miskel'in (2013) de belirttiği gibi, bir okulun yapısal işleyişi öğrenci etkileşimi, mekânsal dağılım ve üretim odaklı öğretim süreçleriyle anlam kazanır.

Okul hücrenin ribozomu okulun öğrencileridir ve görevi de tıpkı ribozom gibi okul hücresinin örgütsel canlılığını sürdürüp, öğrenme ve üretim süreçlerini gerçekleştirmektir.

Ribozomun hücrede üretim işlevini üstlenmesi gibi, öğrenciler de okulun öğrenme ve üretim kapasitesinin temel taşıyıcısı olmayı sağlar/sağlamalıdır; öğrencinin aktif katılımı ve üretkenliğinin zayıflaması ise okulun örgütsel canlılığını ve çıktı gücünü doğrudan zayıflatır.

3. Hücrenin mRNA'sı okulun öğretmenleridir.

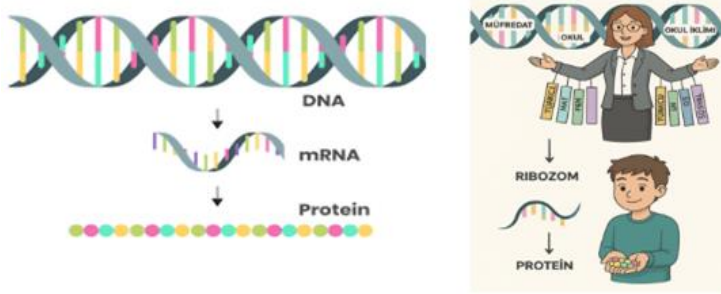
Hücre-okul analogisi fiziksel analogi açısından değerlendirildiğinde; mRNA'nın hücre içinde fiziksel olarak varlığı, öğretmenin okul ortamındaki fiziksel varlığıyla benzeşmektedir. Tıpkı mRNA olmadan hücrede protein sentezinin gerçekleşememesi gibi, öğretmenin sınıf ve okul içindeki fiziksel varlığı olmadan eğitimsel süreçler gerçekleşmez. Ayrıca mRNA'nın ince, esnek ve tek sarmallı yapısı, öğretmenlerin okul ortamında farklı mekânlara (sınıf, laboratuvar, çevrimiçi ortam vb.) fiziksel olarak adapte olabilme ve bilgi taşıyıcı olarak varlık gösterebilme özellikleriyle örtüşmektedir.

İşlevsel analogi bağlamında, mRNA'nın genetik bilgiyi doğru yere ve zamanda iletmesi gibi, öğretmenler de eğitim programını alarak bu bilgiyi öğrencilerin öğrenme sürecine uygun biçimde aktaran temel araçlardır. Bu benzetim, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren, yapılandıran ve başlatan profesyonel aktörler oldukları düşüncesiyle pekiştirilmektedir (Shulman, 1987; Toprakçı, 2017).

İlişkisel analogi bakımından, mRNA'nın hücre içindeki dolaşımı, öğretmenlerin de sınıf, laboratuvar, atölye veya çevrimiçi öğrenme ortamlarında aktif rol almalarıyla eşleşen bir ilişki modelidir. Bu ilişki yalnızca zamanlamayla sınırlı değildir; aynı zamanda uzmanlıkla da ilgilidir. Hücredeki ribozom ve m-RNA birlikte çalışarak protein üretirler, benzer şekilde okulda da öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışarak eğitim ürünleri ortaya çıkarırlar bilgi yönetimini yaparlar.

Yapısal analogi düzeyinde ise, mRNA'nın DNA'dan aldığı bilgiyi ribozoma ulaştırarak protein sentezini başlatması, öğretmenlerin yetişek (müfredat) doğrultusunda sınıf içinde bilgi ve beceri üretimini başlatmasıyla benzerlik göstermektedir. Şekil 3'de görselleştirildiği haliyle mRNA'nın özgül proteinlerin sentezine yönelik bilgi taşıma özelliği, öğretmenlerin branşlara göre örgütlenmesine analogik bir anlam kazandırır. Her öğretmenin kendi uzmanlık alanına yönelik bilgi üretmesi ve bu bilgiyi öğrenciye aktarması hem akademik hem de sosyal gelişimi destekleyen bir süreçtir (Darling-Hammond, 2000). Özellikle rehberlik, sanat ve özel eğitim gibi alanlarda öğretmenlerin görev tanımlarının belirginleşmesi, tıpkı mRNA'nın spesifik görev kodlarını taşıması gibi, öğrenci ihtiyaçlarına özgü müdahaleleri mümkün kılar (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018). Öte yandan,

öğretmenlerin öğrenci ve veli ile kurduğu iletişim de okulun genel öğrenme atmosferini doğrudan şekillendirmektedir. mRNA'nın hücre içindeki diğer yapılarla kurduğu koordinasyon, öğretmenlerin okul yönetimi, öğrenciler ve velilerle kurduğu sürdürülebilir iletişimle benzerlik gösterir. Bu iletişim, okulun bilgi üretme, aktarım ve geri bildirim döngüsünü etkin kılan yaşamsal bir unsurdur (Erdiş & Toprakçı, 2024).

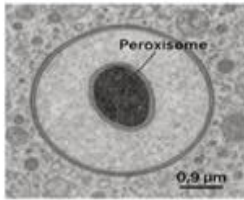


Şekil 3 Protein Sentezi- Bilgi Beceri Üretim Süreci

yetiştirildiği öğrenme ortamına dönüştüren kilit bileşeni oluşturur/oluşturmalıdır; bu özgülüğün zayıflaması ise bilgi akışını bozar ve öğrenme sürecinde verimsizlik yaratır.

4.Hücrenin peroksizomu okulun temizlik ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleridir.

Hücre-okul analogisinde fiziksel analogi düzeyinde bakıldığında, peroksizom, zarla çevrili, küçük ve yoğun enzim içeriğine sahip bir hücre organeli olarak, hücredeki zararlı maddelerin etkisizleştirilmesinde kritik bir rol oynar (Cooper & Hausman, 2019; Lodish vd., 2021). Hücre-okul analogisinde bu yapı, Şekil 4'de görüldüğü üzere okulun temizlik ve bakım hizmetleri ile rehberlik



Şekil 4 Peroksizom-Okul Temizlik ve Rehberlik Servisi

hücrenin dengesini korunması açısından büyük önem taşır. Bu işlev, hücre-okul analogisi bağlamında düşünüldüğünde, okulun sağlıklı ve sürdürülebilir bir ortam olarak varlığını devam ettirmesine hizmet eden destek mekanizmalarıyla örtüşmektedir. Bu birimlerin yürüttüğü temizlik ve psiko-sosyal destek uygulamaları, öğrenci refahının sürdürülmesinde hayati bir rol oynar. Toprakçı ve Atalay (2024), yalnızca eğitsel birimler değil; eğitimi destekleyen süreç birimlerinin de okul sisteminin ayrılmaz parçaları olduğunu vurgular. Dolayısıyla bu birimler, okul sisteminde hayati ancak çoğu zaman göz ardı edilen koruyucu tamponlar olarak anlam kazanır.

İlişkisel bağlamda, peroksizomun hücrede toksinleri yok ederek sağlıklı işleyişi sürdürmesi, okulda temizlik hizmetlerinin fiziksel çevrenin hijyenik kalmasını; rehberlik servislerinin ise psikolojik çevrenin dengesini korumasını çağırır. Bu yönüyle peroksizom, hücrede nasıl görünmez fakat işlevsel bir koruma hattı oluşturuyorsa, okulda da benzer biçimde görünmeyen ama yaşamsal bir destek alanına işaret etmektedir. Woolner, Hall, Higgins, McCaughey ve Wall'a (2007) göre, öğrenme ortamının fiziksel niteliği, öğrenci konsantrasyonu ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir. Aynı şekilde Gysbers ve Henderson (2012), okul rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişiminde temel belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bu iki destek biriminin uyumlu çalışması, okulun hem fiziksel hem de psikososyal bütünlüğünü koruyan iç mekanizmaları olarak işlev görür.

Yapısal analogi düzeyinde, peroksizomun işlevini yerine getirememesi hâlinde hücresel dengenin bozulmasına, benzer şekilde okulun fiziksel ve psiko-sosyal dengesini de tehdit etmektedir. Bu birimler okul sisteminde hayati ancak göz ardı edilen koruyucu tamponlar olarak işlev görmektedir. Sonuç olarak, peroksizomlar ve onların okul sistemindeki karşılıkları olan temizlik ile psikolojik danışma ve rehberlik servisleri, sistemin sağlıklı kalmasını sağlayan iç koruma mekanizmalarıdır. Hücredeki toksik yükü nasıl peroksizomlar temizliyorsa, okulda da bu hizmet birimleri görünmeyen ancak yaşamsal bir işlev üstlenerek kurumsal işleyişin sürdürülebilirliğini mümkün kılar. Bu yönüyle peroksizom, yalnızca metabolik bir araç değil; sistemin direnç ve denge üretiminde merkezi bir bileşenidir.

Okul hücresinin peroksizomu okulun temizlik ve psikososyal destek birimleridir ve görevi de tıpkı peroksizom gibi okul hücresi ortamını zararlı etkilere arındırarak kurumun fiziksel ve duygusal bütünlüğünü korumaktır.

Peroksizomun hücreyi zararlı maddelerden arındırarak dengeyi korumasına benzer biçimde, okulda temizlik ve psikososyal destek hizmetleri de kurumun fiziksel ve duygusal sağlığını koruyan temel güvenlik mekanizmalarını sağlar/sağlamalıdır; bu mekanizmaların zayıflaması ise okulun örgütsel dengesini ve sürdürülebilirliğini doğrudan tehdit eder.

5. Hücrenin zarı okulun fiziksel ve yasal sınırlardır.

Fiziksel analogi düzeyinde değerlendirildiğinde; hücre zarı, hücrenin dış çevresiyle arasındaki fiziksel ve yasal sınırı belirleyen, yarı geçirgen bir yapı olarak tanımlanır. Bu zar, madde alışverişini denetlerken aynı zamanda hücrenin iç dengesini korur ve dış etkilere hücreyi yalıtarak kimliğini sürdürmesini sağlar (Alberts vd., 2002; Karp, 2014). Hücre zarının organizmanın güvenlik ve



Şekil 5 Hücrenin Zarı- Okulun Fiziksel ve Yasal Sınırları

üzere okulun fiziksel, sosyal ve yasal sınırlarını oluşturan sistemle örtüşmektedir. Binalar, bahçe çitleri, giriş kapıları, güvenlik noktaları gibi fiziksel öğeler, bu zarın mekânsal karşılıkları olarak değerlendirilebilir. Ancak bu sınırlar yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda örgütsel ve ilişkisel bir nitelik de taşımaktadır.

İşlevsel analogi bağlamında, hücre zarının dış uyarıcılara ilk yanıtı veren ve madde geçişlerini filtreleyen bir denetim noktası olması (Bozkurt, 2017), okulun da giriş-çıkış düzenlemeleri, ziyaretçilerin kabulü, açılış-kapanış saatlerinin belirlenmesi ve günlük akışın kontrolü gibi işlevleriyle benzerlik göstermektedir.

İlişkisel analogi boyutunda değerlendirildiğinde, hücre zarının seçici geçirgen yapısıyla dış ortamla kontrollü ilişki kurması, okulun da dış çevreyle olan ilişkilerini belirli kurallar çerçevesinde yönetmesiyle benzerlik taşır (Başaran, 2008; Balci, 2011). Velilerle yapılan görüşmeler, yerel yönetimlerle olan iş birlikleri, MEB ve MEM ile sürdürülen yazışmalar bu seçici geçirgenliğin sosyal ve yasal karşılıklarını oluştururken; okul, fiziksel olarak açık gibi görünse de işleyiş açısından kontrollü bir sistem olarak konumlanır.

Yapısal analogi düzeyinde ise, hücre zarının organizmanın bütünsel işleyişini düzenleyen bir sınır sistemi olarak görev yapması, okulda da fiziksel yapıların ötesinde iletişim, temsil ve denetim mekanizmalarını bütüncül bir çatı altında toplamalarıyla karşılık bulur. Hoy ve Miskel'e (2013) göre

okulun açık sistem niteliği, dış çevreyle kurulan kontrollü bir ilişkinin sistemsel devamlılık açısından yaşamsal olduğunu ortaya koyarken; [Toprakçı \(1995\)](#), örgütsel işleyişin bu sınırlar üzerinden biçimlendiğini vurgular. Bu bağlamda okulun sınır belirleyici yapıları, sadece fiziksel varlıklar değil; iletişim, temsil ve denetim düzeneklerini içeren örgütsel zekâ noktaları olarak da işlev görmektedir. Dolayısıyla okul sınırları hem kimliğin korunmasına hem de sistemin sürekliliğine hizmet eden bütüncül bir yapı olarak anlam kazanmaktadır.

Okul hücresinin hücre zarı okulun fiziksel, sosyal ve yasal sınırlarını oluşturan yapısıdır ve görevi de tıpkı hücre zarı gibi okul hücresinin dış çevreyle kontrollü ilişkiler kurmasını sağlayarak bütünlüğünü korumaktır.

Hücre zarının seçici geçirgen yapısıyla hücresel bütünlüğü ve iç dengeyi koruması gibi, okul da fiziksel, sosyal ve yasal sınırlarını bilinçli biçimde düzenleyerek dış çevreyle kontrollü ilişkiler kurar/kurmalıdır; bu sınırların işlevinin zayıflaması okulun kimliğini, güvenliğini ve örgütsel sağlığını doğrudan tehdit eder.

6. Hücrenin sitoplazması okulun iklimidir.

Fiziksel analogi düzeyinde; Sitoplazma, hücre zarının içinde, çekirdek dışındaki tüm bileşenlerin süspansiyon hâlinde bulunduğu, yarı akışkan yapıda bir sıvıdır. Bu yapı, hücrede beslenme, solunum, boşaltım gibi yaşamsal faaliyetlerin gerçekleştiği kimyasal ortamı sağlayarak tüm bileşenlerin ilişki içinde çalışmasına olanak tanır ([Karp, 2014; Lodish vd., 2021](#)). Bu biyolojik işlev, hücre-okulla ilgili



Şekil 6 Sitoplazma-Okulun iklimi

fiziksel analogide okulun sosyal, duygusal ve akademik atmosferine, Şekil 6'da görselleştirildiği üzere, okul iklimine karşılık gelir. Nasıl ki sitoplazma hücre içindeki her yapıyı çevreleyen, içine alan ve kuşatan bir ortam ise, okul iklimi de öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri ve diğer çalışanları saran, kuşatan ve onların birlikte

var olmasını sağlayan atmosferdir. Sınıflar, koridorlar, öğretmen odaları, toplantı salonları ve dinlenme alanları bu iklimin fiziksel zemini olarak düşünülebilir; ancak bu mekânlar aynı zamanda duyguların, ilişkilerin ve etkileşimin dolaştığı sosyal alanlardır. Dolayısıyla okul iklimi, yalnızca bir mekânsal düzen değil, bütüncül bir ilişkiler ağı olarak anlam kazanmaktadır.

İşlevsel analogi açısından, sitoplazma hücrede yaşamsal faaliyetlerin sürdürülmesi için bileşenler arası akışı ve etkileşimi düzenleyen bir ortam işlevi görüyorsa ([Bozkurt, 2017; Cain vd., 2022](#)), okul iklimi de okul içindeki tüm paydaşların etkileşimlerini, iletişim süreçlerini ve günlük işleyişi düzenleyen işlevsel bir zemin oluşturur. Ancak bu bütünlük, örgütsel çatışmalar durumunda bozulabilmektedir. [Erdiş ve Toprakçı'nın \(2024\)](#) da ortaya koyduğu gibi, yönetim kadrolarındaki iç çatışmalar okul iklimini olumsuz etkileyerek öğretmen-öğrenci iletişimi üzerinde dolaylı fakat yıpratıcı bir etki yaratmaktadır. Bu durum, okulun görünmeyen ama yaşamsal öneme sahip iç zeminini zayıflatmaktadır. [Çelik \(2009\)](#), okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran temel içsel özellikler bütünü olarak tanımlarken; [Toprakçı \(2001\)](#) de örgütsel iklimin çıktılarına doğrudan yansıyan belirleyici bir güç olduğunu vurgular. Bu yönüyle okul iklimi, yalnızca bir "duygu durumu" değil; tıpkı sitoplazma gibi sistemin yaşamsal işleyişini mümkün kılan temel bir şarttır. Bu noktaya kadar kurulan analogi, okul ikliminin merkezi rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır.

İlişkisel analogi düzeyinde Sitoplazma hücre içinde bilgi ve madde akışını sağlarken, okul iklimi de paydaşlar arası ilişkilerin akışkanlığını ve verimliliğini düzenleyen bir bağ dokusu işlevi görür ([Cooper & Hausman, 2019](#)). Ayrıca Sitoplazmanın bileşenler arası koordinasyonu sağlaması gibi, okul iklimi de öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasında uyumlu bir ilişki ortamı

oluşturur; bu ortam öğrenmenin, aidiyetin ve iş birliğinin temelini oluşturur. Bu işlevsel bütünlük, örgütsel sağlığın ve sürekliliğin temel göstergelerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapısal analogi boyutunda ise, sitoplazma, hücre içi yaşamsal faaliyetlerin sürekliliğini sağlayan kimyasal bir bağlamdır. Okul iklimi de benzer şekilde, öğrenme, ilişki ve aidiyet duygusunun sürdürülebilirliğini sağlayan sosyal bir bağ dokusudur. Sitoplazma, bileşenleri bir arada tutarken; olumlu bir okul iklimi de okulun tüm bileşenlerini bir araya getiren, ilişkiyi sürdüren ve sorunları henüz ortaya çıkmadan görünür kılan örgütsel bir zemin olarak işlev görür. Bu bağlamda, sitoplazmanın hücre içindeki bileşenleri belirli bir düzen içinde tutma işlevi, okulun mekânsal düzeninin de ilişkilerin sağlıklı biçimde kurulabilmesi için benzer bir yapısal bütünlüğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Koridorların aşırı kalabalık, sınıfların fiziki olarak yetersiz ve ortak alanların işlevsiz olması; sitoplazma işlevinin yerine getirilememesine yol açan fiziksel aksaklıklar olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak, öğretmen-öğrenci iletişiminin gelişebileceği açık ofisler, kulüp alanları ve rehberlik köşeleri gibi mekânsal ilişki noktalarının eksikliği, ilişkisel örgüyü zayıflatmaktadır.

Okul hücresinin sitoplazması okul iklimidir ve görevi de tıpkı sitoplazma gibi okul hücresindeki tüm bileşenler arasında etkileşimsel bütünlüğü sağlayarak yaşamsal işleyişi mümkün kılmaktır.

Sitoplazma nasıl hücrede tüm bileşenleri kuşatan, yaşamsal faaliyetlerin gerçekleştiği akışkan ve düzenleyici bir ortam sağlıyorsa; okul iklimi de okulun tüm paydaşlarını saran, onların etkileşimlerini mümkün kılan ve günlük işleyişi taşıyan temel örgütsel zemini oluşturur/oluşturmalıdır. Bu atmosferdeki yapısal ve ilişkisel zayıflıklar, iletişim kopuklukları, mekânsal yetersizlikler, güvensizlik veya çatışmalar hücrede sitoplazmanın bozulması gibi okulun iç bütünlüğünü zayıflatır, öğrenme ve iş birliği süreçlerini doğrudan sekteye uğratır.

7. Hücresinin endoplazmik retikulumu okulun aktif ve pasif öğrenme alanlarıdır.

Granüllü endoplazmik retikulum (GER), zarla çevrili yassı keseciklerden oluşan ve ribozomlarla kaplı olduğu için mikroskop altında taneli görünen bir bileşendir (Cooper & Hausman, 2019). Bu yapı,



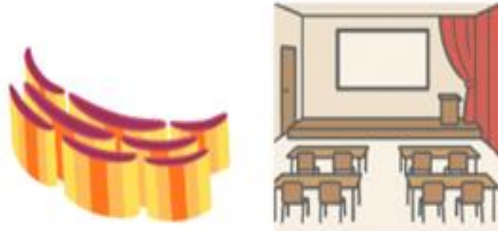
Şekil 7 Granüllü Endoplazmik Retikulum-Okulun Aktif Öğrenme Alanları

ribozomlarla birlikte çalışarak proteinlerin sentezini, işlenmesini ve taşınmasını düzenler (Alberts vd., 2002). Hücre-okul analogisinin fiziksel düzleminde bu üretim ve düzenleme işlevi, eğitim ortamında, özellikle uygulamalı öğrenmenin gerçekleştiği spor salonu, laboratuvar ve grup çalışması alanları gibi, Şekil 7'de

görselleştirildiği üzere, aktif mekânlara benzetilebilir. Granülsüz endoplazmik retikulum (DER), fiziksel analogi düzeyinde değerlendirildiğinde, ribozom içermeyen, zarla çevrili yassı keseciklerden oluşan bir yapıdır ve bu özelliğiyle doğrudan üretim değil, düzenleme ve destek işlevi üstlenen okul mekânlarını (örneğin Şekil 8'de görüldüğü üzere veli toplantı alanları, çok amaçlı salonlar ve sosyal tesisler gibi) temsil eder. Bu fiziksel benzeşim, özellikle okullarda öğretim dışı etkinliklerin gerçekleştiği alanların, tıpkı DER'nin lipid depolaması gibi, eğitim sistemine dolaylı katkı sunan yapılar olarak varlık göstermesiyle kendini gösterir. Bu çalışmada endoplazmik retikulum, granüllü ve granülsüz alt bileşenleriyle birlikte, okulun öğrenme üretimi ve sürdürülebilirliği açısından bütüncül bir işlev üstlenen tek bir yapısal ağ olarak ele alınmıştır. Bu tercih, okulun aktif öğrenme alanları ile pasif/destekleyici ortamlarının pedagojik işleyiş bakımından birbirinden kopuk değil, karşılıklı etkileşim içinde işleyen bir yapı olduğunu ortaya koyma amacı taşımaktadır.

İşlevsel analogi bağlamında, GER'nin ribozomlarla birlikte yürüttüğü üretim süreci, eğitimde öğretmen rehberliğinde yapılan proje, deney ve grup çalışması gibi etkinliklerde karşılık bulur. Prince'a (2004) göre aktif öğrenme, öğrencilerin yalnızca bilgi alan değil; aynı zamanda bilgi üreten

bireyler olarak sürece katıldığı bir öğretim modelidir. Bu model, bireysel öğrenmenin ötesinde, kolektif öğrenme ortamlarının gelişimini teşvik eder (Biggs & Tang, 2011). Bu noktada, GER'nin yalnızca sentez yapmakla kalmayıp, sentez ürünlerini işleyip belirli bölgelere taşımadaki işlevi, okul ortamında da öğrenme çıktıların yalnızca bireysel çabayla değil, mekânsal düzenleme ve yapısal yönlendirme ile mümkün olabileceğini ortaya koyar. Toprakçı'ya (2017) göre sınıf, öğrenci, öğretmen ve araç-gereçlerin ilişkisiyle bir öğrenme ekosistemine dönüşebilir. Ancak bu dönüşümün



Şekil 8 Granülsüz Endoplazmik Retikulum-Okulun Pasif Öğrenme Alanları

sürdürülebilirliğe katkı sunan uygulamalarıyla örtüşmektedir. Velilerin yalnızca maddi değil, sosyal ve kültürel katkılarıyla da okula destek vermesi, DER'nin çok yönlü işlevini eğitim bağlamında somutlaştırır.

İlişkisel analogi düzeyinde, öğretmenlerin bu alanlarda öğrencilerle birlikte yürüttüğü etkinlikler, GER'nin biyolojik üretim sürecine benzer bir pedagojik işleyişi ifade eder. Hepsöğütü, Toprakçı ve Toprakçı'nın (2021) İzmir'deki Anadolu liselerinde yaptığı araştırma, öğretmenlerin sosyal faaliyetlere katılım düzeyinin yeterli bulunmasını bu üretken öğrenme alanlarının eğitimsel çıktılara katkısıyla ilişkilendirmiştir. İlişkisel analogi düzeyinde, DER'nin hücre içinde diğer bileşenlerle kurduğu etkileşim, okulun velilerle, toplulukla ve dış paydaşlarla kurduğu ilişkileri simgeler. Özellikle, spor salonu veya çok amaçlı salonların düşün, kermes, seminer gibi etkinliklerle hem sosyal sermaye yaratması hem de mali kaynak üretmesine katkı sunması, DER'nin metabolik dengeyi sağlamak üzere diğer organellerle olan bağlantısına benzer. Toprakçı ve Atalay'ın (2024) vurguladığı gibi, eğitim kurumlarının dış çevreyle kurduğu iletişim, sistemin sağlıklı işlemesi açısından yaşamsal önemdedir.

Yapısal analogi açısından, GER'nin hücrede çekirdeğe yakın konumlanması, genetik bilginin üretime kolayca aktarılmasını sağlar. Bu yapısal yakınlık, eğitim ortamında öğretmen-öğrenci etkileşiminin sıklığı ve kaynaklara erişimle benzerlik taşır. Nitekim Brooks'a (2011) göre sınıfın fiziksel düzeni (grup masaları, esnek oturma planı, etkileşimli tahtalar gibi) öğrenme kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Tıpkı GER'nin iç kıvrımları üretimi kolaylaştırdığı gibi, sınıf ortamının da öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde tasarlanması, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimini daha etkili biçimde destekler. Yapısal analogi düzeyinde ise, DER'nin granüllü ER ve çekirdek ile bağlantılı bir yapıda yer alması, onu doğrudan üretim sürecine katmasa da üretimin düzenli ve verimli işlenmesini sağlayan kritik bir ara yapı hâline getirir. Okul bağlamında bu durum, fiziksel olarak öğretim alanlarından ayrılmış ancak işleyişi destekleyen veli salonları, konferans alanları ve sosyal tesislerin varlığına karşılık gelmektedir. Leithwood ve Seashore Louis'in (2012) belirttiği gibi, bu stratejik kaynakların kullanımı hem içsel işleyişe hem de dışsal paydaşlarla kurulan bağlara katkı sunmaktadır.

Okul hücresinin endoplazmik retikulumu okulun aktif ve pasif öğrenme alanlarıdır ve görevi de tıpkı endoplazmik retikulum gibi öğrenmenin üretimini, düzenlenmesini ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır.

Endoplazmik retikulumun granüllü ve granülsüz bileşenleriyle hücrede üretim, düzenleme ve metabolik dengeyi birlikte sağlaması gibi, okulda da aktif öğrenme alanları ile pasif/destekleyici öğrenme alanları bütüncül bir pedagojik ağ olarak yapılandırılır/yapılandırılmalıdır; bu alanlar arasındaki kopukluk okulun öğrenme kapasitesini doğrudan zayıflatmaktadır.

8.Hücrenin golgi cismi okulun belgelendirme ve sertifikasyon sistemidir.

Hücre-okul analogisinde Golgi aygıtı, fiziksel analogi açısından bakıldığında, zarla çevrili ve üst üste dizilmiş düzleşmiş keseciklerden oluşan bir yapı olarak hücre içinde endoplazmik retikulumdan



Şekil 9 Golgi Aygıtı- Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK), Mezuniyet Komisyonları

örtüşmektedir. Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK), mezuniyet komisyonları, zümre toplantıları ve çeşitli kurul ve komisyonlar, tıpkı Golgi aygıtının kesecikleri gibi, bilgiyi toplayan, düzenleyen, biçimlendiren ve sonuç üretmeye yönelik merkezi mekanizmalar olarak işlev görmektedir. Kurul odaları, karar defterlerinin muhafaza edildiği alanlar ve belge trafiğinin yürütüldüğü ofisler, Golgi'nin katmanlı ve düzenleyici yapısının mekânsal karşılıkları olarak okunabilir. Böylece okul, yalnızca bilgi üreten değil, aynı zamanda bu bilgiyi sınıflandıran, belgelendiren ve yönlendiren bir "organizasyon merkezi"ne dönüşmektedir.

İşlevsel analogi bağlamında Golgi aygıtı, hücrede sentez ürünlerini işleyip paketleyerek uygun yerlere yönlendiren bir organizasyon merkezi olarak görev yaparken; okul kurulları da öğrenci verilerinin değerlendirilmesi, disiplin kararlarının alınması ve mezuniyet yönlendirmelerinin yapılması gibi kritik işlevleri yerine getirir. Bu kapsamda, Golgi aygıtının içerik düzenleme ve dışa aktarma işlevi, okulun pedagojik yönlendirme süreçleriyle örtüşmektedir. Ayrıca hücre içinde sentezlenen ürünlerin yalnızca iletilmesini değil, aynı zamanda sınıflandırılmasını, yeniden yapılandırılmasını ve hedef dokulara yönlendirilmesini sağlayarak hem hücre içi hem de hücre dışı süreçlerde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle Golgi aygıtı, üretimin ardından gelen düzenleme, karar verme ve dağıtım aşamalarının merkezinde yer almakta; yalnızca bir "taşıma" değil, aynı zamanda bir "anlamlandırma ve yönlendirme" işlevi görmektedir.

İlişkisel analogi düzeyinde Golgi aygıtının hücre içindeki diğer bileşenlerle veziküller aracılığıyla iletişim kurarak sentezlenmiş ürünleri hedef yapılara yönlendirmesi, okul kurullarının da öğretmenler, öğrenciler ve yönetim birimleriyle sürekli ilişki hâlinde çalışarak bilgi akışı ve karar süreçlerini yönetmesiyle benzeşmektedir. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, disiplin süreçlerinin işletilmesi, yönlendirme ve mezuniyet kararlarının alınması gibi kritik işlevler, bu kurullar aracılığıyla eğitimsel ve yönetsel bir çerçeveye dönüştürülmektedir. Bu etkileşim yalnızca okulun iç paydaşlarıyla sınırlı kalmamakta; veli, ilçe millî eğitim müdürlüğü ve üst yönetim birimleriyle kurulan ilişkilerle genişleyerek, pedagojik süreçlerin kurumsal ve bürokratik düzlemde yapılandırılmasını da mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle Golgi aygıtının içerik düzenleme ve dışa aktarma işlevi, okulun karar üretme, belgelendirme ve yönlendirme mekanizmalarıyla güçlü bir analogik örtüşme sergilemektedir.

Yapısal analogik düzeyde ise Golgi aygıtı hem hücre içi hem de hücre dışı yönlendirme işlevlerini yürüten merkezi bir organizasyon birimidir; aynı şekilde, okulun ŞÖK, zümre toplantıları ve mezuniyet komisyonları gibi kurumsal yapı taşları da hem iç işleyişi düzenleyen hem de öğrencileri üst öğrenim kademelerine yönlendiren temel yapılar olarak okul sisteminin organizasyonel bütünlüğünü sağlamaktadır. Bu bağlamda Golgi aygıtı, okulun örgütsel karar ve çıktı sistemini anlamak açısından öğretici bir yapı analogisi sunmaktadır.

Okul hücresinin Golgi aygıtı okulun belgelendirme, sınıflandırma ve yönlendirme mekanizmasıdır ve görevi de tıpkı Golgi aygıtı gibi okul hücresinde üretilen bilgiyi işleyip gerekli birimlere ulaştırarak karar ve yönlendirme süreçlerini kurumsallaştırmaktır.

Golgi aygıtı nasıl hücrede üretilen bilgiyi düzenler, sınıflandırır ve hedefe yönlendirirse; okulda da kurul ve komisyonlar (zümre, ŞÖK, disiplin, mezuniyet vb.) bilgi ve karar süreçlerini düzenleyen, anlamlandıran ve uygulamaya dönüştüren yapıyı oluşturur/oluşturmalıdır; bu yapıların işlevsizleşmesi okulun yönetsel, kurumsal ve pedagojik bütünlüğünü zayıflatır.

9. Hücrenin lizozomu okulun disiplin ve güvenlik mekanizmalarıdır.

Hücre-okul analogisine fiziksel analogi düzleminde bakıldığında, lizozomların hücre içinde tehditlerin yoğunlaştığı bölgelerde konumlanması, Şekil 10'da görselleştirildiği üzere, okul güvenlik ekipmanlarının (kamera, alarm, geçiş kontrol sistemleri) giriş, koridor ve ortak alanlara



Şekil 10 Lizozom- Okulun Disiplin ve Güvenlik Mekanizmaları

yerleştirilmesiyle analogik olarak örtüşmektedir. Lizozomların tehditlerin yoğunlaştığı bölgelerde konumlanması, okulda da güvenlik donanımlarının genellikle girişler, koridorlar ve ortak kullanım alanları gibi stratejik noktalara yerleştirilmesiyle somut bir benzerlik sergilemektedir. Hücre–

okul analogisinde lizozomların bu “arıtıcı ve koruyucu” rolü, okul bağlamında güvenlik kameraları, alarm sistemleri, giriş–çıkış kontrol noktaları, kriz müdahale ekipleri, nöbet sistemi ve disiplin kurulları gibi güvenlik ve denetim bileşenleriyle örtüşmektedir.

İşlevsel analogi açısından, lizozomlar, tek zarla çevrili, sindirim enzimleri içeren ve hücredeki atık ya da zararlı yapıları bertaraf ederek hücresel düzeni sağlayan bileşenlerdir (Cooper & Hausman, 2019). Hücre içi dengeyi korumak, toksik maddeleri etkisiz hâle getirmek ve gerektiğinde programlı hücre ölümünü (apoptoz) başlatmak gibi kritik işlevleri vardır (Akay, 2017; Alberts vd., 2002). Bu işlev, hücrenin yalnızca üretmeye ve büyümeye değil, aynı zamanda kendini korumaya ve tehditleri ortadan kaldırmaya yönelik mekanizmalara da sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikleriyle lizozomlar, hücre içindeki savunma ve denetim sistemlerinin merkezi bir ögesi olarak kabul edilir. Bu kuramsal işlev, hücre-okul analogisinde, okulun iç güvenlik ve denetim yapılarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu kapsamda lizozomlar, okullarda güvenlik kameraları, disiplin kurulları, kriz müdahale ekipleri ve nöbet sistemi gibi birimlerle analogik olarak eşleştirilir.

İlişkisel analogi kapsamında, lizozomun diğer bileşenlerle sürekli ilişki içinde çalışarak zararlı unsurları ortadan kaldırması, okul ortamında disiplin ve güvenlik mekanizmalarının öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimleriyle bütünsel biçimde işlemesiyle paralellik göstermektedir. Bu yapılar, okulun yalnızca düzenini değil, aynı zamanda psikolojik güvenlik algısını da doğrudan etkilemektedir. Toprakçı (2008), disiplin politikalarının öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmesini ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını öncelemesi gerektiğini belirtirken; Smith ve Sandhu (2004) da güvenlik uygulamalarının yalnızca fiziksel korumaya değil, aynı zamanda paydaşların moraline ve öğrenme iklimine hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Lizozomların hücre içinde zararlı uyarılara karşı aktive olması gibi, okulda da disiplin mekanizmaları öğrenci davranışları, öğretmen gözlemleri veya kriz durumları gibi uyarıcılar sonucunda devreye girmektedir. Aydın'ın (2000) vurguladığı üzere, okul içi disiplin uygulamalarının yalnızca olay sonrasında değil, olay öncesinde yapılandırılması, yani önleyici bir anlayışla ele alınması gerekmektedir.

Yapısal analogi perspektifiyle son olarak belirtmek gerekir ki, Hoy ve Miskel'e (2013) göre, bir okulun örgütsel sağlığı, bu tür iç denetim ve düzen mekanizmalarının etkili biçimde işlemesine bağlıdır. Bu nedenle, iç denetim yalnızca işlevsel bir yapı değil, aynı zamanda eğitsel ortamın güvenliğini ve istikrarını sağlayan temel bir koşuldur. Sonuç olarak, lizozom hücrede nasıl dengeleyici ve savunmacı bir yapıysa, okulda da güvenlik ve disiplin mekanizmaları bu işlevi üstlenmektedir. Ancak bu yapıların etkili olabilmesi için yalnızca var olmaları yetmez; sistemli biçimde işlemeleri,

önleyici yaklaşımlarla desteklenmeleri ve tüm okul bileşenleriyle koordinasyon hâlinde yürütülmeleri gerekmektedir.

Okul hücresinin lizozomu okulun disiplin ve güvenlik mekanizmalarıdır ve görevi de tıpkı lizozom gibi bozucu ve tehdit edici unsurları ortadan kaldırarak okul hücresinin iç düzenini ve güvenliğini sağlamaktır.

Lizozomlar hücrede zararlı ve işlevsiz yapıları ortadan kaldırarak iç dengeyi koruduğu gibi, okulda da güvenlik ve disiplin mekanizmaları (nöbet, kriz müdahalesi, disiplin süreçleri) tehdit edici ve bozucu unsurları pedagojik bir yaklaşımla yönetir/yönetmelidir ve okulun örgütsel sağlığını korur/korumalıdır; bu mekanizmaların zayıflaması ise güvenli öğrenme ortamının yalnızca görünürde bir yapıya dönüşmesine ve okulun eğitimsel işlevselliğini kaybetmesine yol açar.

10. Hücresinin mitokondrisi okulun kaynakları, güdüsü ve enerji yapısıdır.

Fiziksel analogi boyutunda Mitokondri, çift zarla çevrili yapısıyla hücrede enerji üretimini destekleyen temel merkezdir. İç zarındaki kıvrımları enerji üretimini gerçekleştiren yapıları barındırırken, kendine ait genetik materyale sahip olması (Akay, 2017; Alberts vd., 2002; Manella, 2006) bu organeli diğer yapılardan ayıran özgün bir özellik olarak öne çıkarmaktadır. Hücre-okul



Şekil 11 Mitokondri- Okulun Kaynakları, Güdüsü ve Enerji Yapısı

eşleştirmesinin fiziksel boyutunda mitokondrinin ürettiği enerjiye karşılık olarak okullarda enerji, Şekil 11'de görselleştirildiği üzere maddi, sosyal ve güdüsel kaynaklar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bütçe olanakları, enerji altyapısı, donanım ve sosyal faaliyet alanları, okulun etkin ve

sürdürülebilir işleyişine doğrudan katkıda bulunan temel kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır (Cooper & Hausman, 2019). Bu kaynakların yalnızca var olması değil, işlevsel biçimde harekete geçirilmesi de belirleyicidir. Nitekim Erdiş ve Toprakçı'ya (2024) göre okul yönetimi, yalnızca insan kaynağını değil; okul binasını, donanımı ve maddi kaynakları da süreçle bütünleştirerek kurumsal hedeflere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır.

İşlevsel analogi bakımından mitokondri, hücresinin işlevselliğini sürdürebilmesi için gerekli olan ATP üretimini gerçekleştirir; besinlerin parçalanması yoluyla enerji üretir ve bu enerjiyi hücre içinde ihtiyaç duyulan bölgelere iletir (Akay, 2017; Bozkurt, 2017; Güneş, 2018). Toprakçı ve Eken'in (2023) de vurguladığı gibi, okul yönetimi insan ve maddi kaynakları bir araya getirerek kurumsal işleyiş sağlar. Tıpkı mitokondrilerin hücreye enerji sağlayarak bileşenlerin işlevini mümkün kılması gibi, okul yönetimi de öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların katılımını sağlayacak enerjiyi üretir. Bu yönüyle okul yönetimi, yalnızca yönetici bir yapı değil; aynı zamanda kurumsal bağlılığı artıran, güdülenmeyi sürdüren yapısal bir dinamiktir. Mitokondrinin ürettiği enerjiyi hücre içinde farklı bölgelere dağıtması, okul kaynaklarının da yalnızca belirli birimlere değil; öğretim programlarına, öğrenci hizmetlerine, öğretmen destek düzeneklerine ve sosyal faaliyetlere adil ve dengeli biçimde aktarılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, okul bağlamında sürdürülebilirliğin yalnızca maddi değil, aynı zamanda manevi kaynakların (güdüleme, ödül, takdir ve destek sistemleri) planlanması ve yönetilmesiyle mümkün olduğunu göstermektedir.

İlişkisel analogi açısından ele alındığında, mitokondrinin diğer bileşenlerin işlevselliğini mümkün kılan bir tür enerji köprüsü olması (Alberts vd., 2002), okulda yönetim destekli faaliyetlerin paydaşlar arası ilişkileri besleyen ve canlandıran bir işlev üstlenmesiyle örtüşmektedir. Okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, öğretmen destek sistemleri, öğrenci motivasyon programları ve ödül mekanizmaları, tıpkı mitokondrinin hücre içindeki enerji transferi gibi tüm örgüt yapısını besleyen bir dolaşım ağı

oluşturmaktadır. Öğretmen güdülemesi ile öğrenci başarısının yönetim desteğiyle doğrudan ilişkili olduğunun araştırmalarla ortaya konmuş olması (Erdiş & Toprakçı, 2024), bu benzeşimi daha da görünür kılmaktadır. Mitokondri sayısının hücrenin enerji ihtiyacına göre artabilmesi, hücrenin çevresel koşullara göre strateji geliştirebildiğini gösterir (Akay, 2017). Bu durum, okullarda öğrenci sayısı, okul türü ve bulunduğu çevreye göre kaynakların farklılık göstermesi gerektiğine işaret eder.

Yapısal analogi düzeyinde bakıldığında; mitokondrinin iç zarındaki kıvrımlar, enerji üretimini gerçekleştiren yapıları barındırır ve bu bileşen kendi genetik materyaline de sahiptir (Akay, 2017; Alberts vd., 2015; Manella, 2006). Bu durum, mitokondrinin yalnızca üretici değil, aynı zamanda özerk bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Benzer biçimde, okulun bütçe ve enerji sistemlerinin yalnızca kaynak sağlayıcı değil; okulun ihtiyaçlarına göre bağımsız kararlar alabilecek düzenleyici bir kapasiteye sahip olması gerekir. Mitokondriler yalnızca enerji üretmekle kalmaz, aynı zamanda bu enerjiyi hücre içinde ihtiyaç duyulan bölgelere dağıtır. Bu yönüyle okul kaynaklarının da yalnızca belirli birime değil; öğretim programlarına, öğrenci hizmetlerine, öğretmen destek programlarına ve sosyal faaliyetlere adil biçimde dağıtılması gerekmektedir. Kaynakların şeffaf, ihtiyaç odaklı ve stratejik biçimde planlanması, okulun bütünsel başarısı ve sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Mitokondri enerji üretimini sürdürebilmek için dışsal bir kaynak olan glikoza ihtiyaç duyar. Glikozun yokluğu enerji üretimini durdururken, fazlası hücreye zarar verebilir. Bu durum, dış çevreyle kurulan dengeye önemine işaret eder. Okullarda bu denge, veli katkısı üzerinden yorumlanabilir.

Okul hücresinin mitokondrisi okulun maddi kaynak, sosyal destek ve motivasyon enerjisi yapısıdır ve görevi de tıpkı mitokondri gibi okul hücresinin işleyişini sürdürebilmesi için gerekli enerjiyi üretilip dağıtarak örgütsel canlılığı ve sürdürülebilirliği sağlamaktır.

Mitokondrinin hücreye sürekli ve dengeli enerji sağlaması gibi, okul yönetimi de maddi kaynakları, sosyal destekleri ve motivasyon araçlarını adil ve sürdürülebilir biçimde yöneterek okulun öğrenme kapasitesini canlı tutar/tutmalıdır. Kaynak akışındaki zayıflama, okulun enerji dengesini bozarak öğrenme süreçlerini yavaşlatır ve örgütsel sürdürülebilirliği zayıflatır.

11. Hücrenin kofulu okulun kaynak yönetim birimidir.

Koful, zarla çevrili ve yarı geçirgen bir yapıya sahip olup, hücrede sıvı, besin, atık ve iyon gibi maddelerin geçici olarak depolanmasını ve gerektiğinde dolaşıma sokulmasını sağlayan yapılardır (Cooper & Hausman, 2019; Lodish vd., 2021). Hücre-okul benzerliğinin fiziksel boyutunda koful, Şekil



Şekil 12 Koful- Okulun Kaynak Yönetim Birimi

fiziksel karşılık, yalnızca mekânsal bir benzetme değil; aynı zamanda işlevsel bir sürekliliğin ifadesidir.

İşlevsel analogi kapsamında Hücrenin iç dengesini korumak ve organizmanın sürekliliğine katkı sunmak kofulların temel işlevidir. Alberts ve diğerlerine göre (2002) kofullar, diğer organellerle iş birliği içinde çalışarak ihtiyaç duyulan maddelerin uygun zaman ve yerde dolaşımını sağlar; bu özellikleriyle koful, yalnızca pasif bir depo değil, dinamik bir düzenleyici ve dengeleyici yapıdır. İşlevsel analogi kapsamında kaynak paylaşımının bütüncül ve eşgüdümlü biçimde gerçekleşmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına doğrudan katkı sunmaktadır. Toprakçı ve Atalay (2024), örgütsel kaynakların sistematik olarak tüm birimlere ulaştırılmasının kurumsal dengeyi desteklediğini

belirtmektedir. Bu yönüyle, koful-okul depoları analogisinde yalnızca depolama değil; zamanlama, erişilebilirlik ve şeffaflık da kritik önemdedir.

İlişkisel analogi düzeyinde kofulun kaynakları merkezi olarak toplaması ve ihtiyaca göre yeniden dağıtması, okuldaki araç-gereç, kitap ve belgelerin belirli birimlerce saklanıp öğretmen ve öğrencilere ulaştırılması süreciyle birebir örtüşmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalarda kullanılacak materyallerin ya da ölçme-değerlendirme dokümanlarının doğru zamanda erişilebilir olması, öğretim süreçlerinin aksamadan sürdürülebilmesi açısından oldukça önemlidir (Owens & Valesky, 2011). Böylece kofulun organizmadaki homeostatik işlevi, okulun işleyişsel sürekliliği ile örtüşmektedir.

Yapısal analogi düzleminde kofulların hücre içinde belirli içerikleri dengeleyici biçimde depolaması, okul yapısında da stratejik kaynak yerleşimini gerekli kılmaktadır. Örneğin öğretmenlerin sık kullandığı malzeme odalarının öğretmenler odasına yakın konumlandırılması veya öğrencilerin rahat ulaşabileceği açık raf sistemli kütüphanelerin oluşturulması kofulun osmotik dengesi sağlayan yerleşim modeliyle benzerlik göstermektedir. Mintzberg'in (2015) vurguladığı gibi, örgütsel yapıların etkin işlemesi, girdilerin toplanması, depolanması ve yeniden dağıtımının sistematik biçimde organize edilmesini gerektirir. Bu tür mekânsal ve işlevsel düzenlemelerin yapılmaması ise analogik bütünlüğü zayıflatan temel bir kırılma noktası oluşturmaktadır. Bu yönde yapılmayan her tercih, koful-okul analogisinde kaynak yönetimi boyutunda kopuşlar üretmekte, eşitliği ve sürekliliği zayıflatmaktadır.

Okul hücresinin kofulu okulun kaynak yönetim birimidir ve görevi de tıpkı koful gibi okul hücresinde bilgi, araç ve gereçleri yalnızca depolamakla kalmayıp uygun zaman ve yerde dolaşıma sokarak erişilebilirliği, dengesi ve örgütsel işleyişin sürekliliğini sağlamaktır.

Kofulun hücrede kaynakları dengeli biçimde depolayıp gerektiğinde dolaşıma sokması gibi, okul da bilgi ve materyalleri yalnızca saklayan değil, adil, erişilebilir ve zamanında kullanılabilir kılan bir kaynak yönetim sistemi kurar/kurmalıdır; bu sistemdeki aksaklıklar ise eğitim süreçlerinin sürekliliğini bozarak örgütsel dengesi zayıflatır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada hücrenin temel bileşenleri ile okulun örgütsel yapısı arasında kurulan analogi aracılığıyla eğitim yönetimi alanına katkı sunmak amacıyla "Hücre-Okul Kuramı (HOK)" geliştirilmiş ve kuramın bütüncül modeli Şekil 13'de sunulmuştur. HOK, okulun işleyişini biyolojik bir hücrenin fiziksel, işlevsel, ilişkisel ve yapısal bütünlüğü üzerinden açıklayan özgün bir çerçeve ortaya koymaktadır. Hücre bileşenlerinin görev ve konumlarından hareketle ulaşılan bulgular, okulun yalnızca bir öğrenme mekânı değil; çok katmanlı, etkileşim temelli, düzenleyici mekanizmalara sahip canlı bir hücre olduğunu göstermektedir.

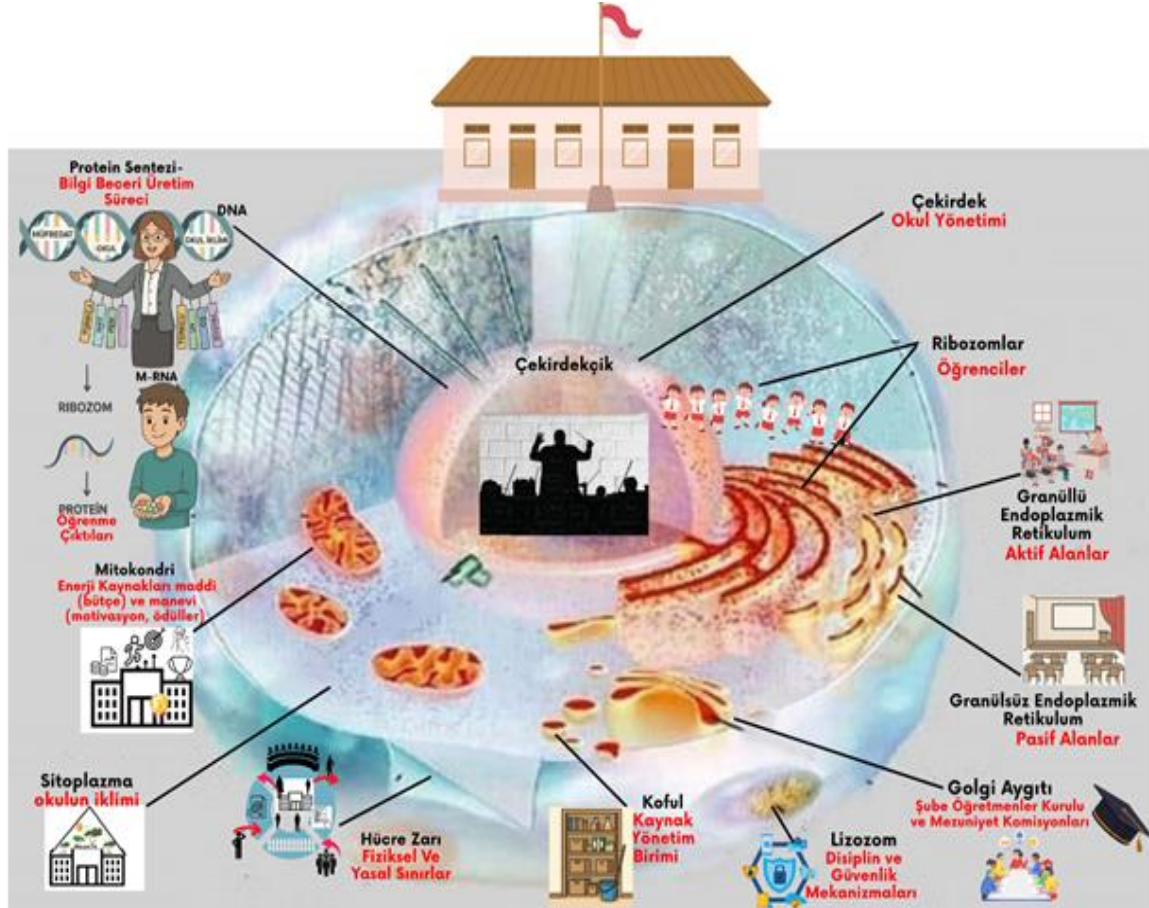
Bu doğrultuda, Hücrenin bileşenlerinin görev ve konumlarından yararlanılarak geliştirilen kuram, okulun bir hücre olarak 11 organel ya da öğeye sahip olduğunu ve bir hücre gibi işlediğini ortaya koymuştur:

1. Okul hücresinin çekirdeği okulun yönetim birimidir ve görevi okul hücresi içi bütün süreci yönetmektir.
2. Okul hücresinin ribozomu okulun öğrencileridir ve görevi okul hücresinin örgütsel canlılığını sürdürüp, öğrenme ve üretim süreçlerini gerçekleştirmektir.
3. Okul hücresinin mRNA'sı okulun öğretmenleridir ve görevi yetiştirdiği öğrenme ortamına dönüştürerek eğitsel ve pedagojik akışı sağlamaktır.
4. Okul hücresinin peroksizomu okulun temizlik ve psikososyal destek birimleridir ve görevi okul hücre içi ortamını zararlı etkilerden arındırarak kurumun fiziksel ve duygusal bütünlüğünü korumaktır.
5. Okul hücresinin hücre zarı okulun fiziksel, sosyal ve yasal sınırlarını oluşturan yapısıdır ve görevi okul hücre içini, dış çevreyle kontrollü ilişkiler kurmasını sağlayarak bütünlüğünü korumaktır.

6. Okul hücresinin sitoplazması okul iklimidir ve görevi okul hücresindeki tüm bileşenler arasında etkileşimsel bütünlüğü sağlayarak yaşamsal işleyişi mümkün kılmaktır.

7. Okul hücresinin endoplazmik retikulumu okulun aktif ve pasif öğrenme alanlarıdır ve görevi öğrenmenin üretimini, düzenlenmesini ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır.

8. Okul hücresinin Golgi aygıtı okulun belgelendirme, sınıflandırma ve yönlendirme mekanizmasıdır ve görevi okul hücresinde üretilen bilgiyi işleyip gerekli birimlere ulaştırarak karar ve yönlendirme süreçlerini kurumsallaştırmaktır.



Şekil 13. Hücre-Okul Kuramı Modeli

9. Okul hücresinin lizozomu okulun disiplin ve güvenlik mekanizmalarıdır ve görevi bozucu ve tehdit edici unsurları ortadan kaldırarak okul hücresinin iç düzenini ve güvenliğini sağlamaktır.

10. Okul hücresinin mitokondrisi okulun maddi kaynak, sosyal destek ve motivasyon enerjisi yapısıdır ve görevi okul hücresinin iç işleyişini sürdürebilmesi için gerekli enerjiyi üretilip dağıtarak örgütsel canlılığı ve sürdürülebilirliği sağlamaktır.

11. Okul hücresinin kofulu okulun kaynak yönetim birimidir ve görevi okul hücresinde bilgi, araç ve gereçleri yalnızca depolamakla kalmayıp uygun zaman ve yerde dolaşıma sokarak erişilebilirliği, dengeli ve örgütsel işleyişin sürekliliğini sağlamaktır.

Bu öğeler, okulun yönetsel merkezinden (çekirdek), öğrenme üretiminden (ribozom–mRNA–ER), düzenleyici mekanizmalarından (Golgi–lizozom–peroksizom), sınır yönetimi ve ikliminden (hücre zarı–sitoplazma) kaynak ve enerji kullanımına (mitokondri–koful) hücre karşılıklarıyla ilişkilendirilerek hücresel bir işleyişini ortaya koymaktadır. Tıpkı hücrede olduğu gibi okul hücresinin de karşılıklı bağımlılık, denge, dolaşım ve işlevsel uyum ilkeleriyle çalışan karmaşık bir yapı olduğunu açıklar. HOK, bu yönüyle eğitim örgütlerini anlamaya yönelik yeni bir kuramsal perspektif sunmakta; örgütsel analizlerde sıklıkla gözden kaçan fiziksel, işlevsel, ilişkisel ve yapısal bütünlük vurgusunu

güçlendirmektedir. Okul bileşenlerinden herhangi birinin işlevinin zayıflaması, tıpkı hücrede olduğu gibi sistemin tamamını etkileyen zincirleme kırılmalara yol açabilmektedir. HOK böylece eğitim örgütlerini anlamaya yönelik yeni bir perspektif sunar ve okulda herhangi bir bileşenin zayıflamasının tüm sistemi etkileyebileceğini vurgular. Bu yönüyle, HOK, okulun, toplumdaki eğitim canlısını ayakta tutabilmek ve onun yaşamsallığını sürdürebilmek için hücre gibi yorumlanarak kurgulanmasını önerir. Sağlıklı bir hücrede olduğu gibi, okul içinde de herhangi bir birimin işlevsizleşmesi sistemin bütününe olumsuz etkileyebilir. Bu durum, “kanser hücresi” analojisi temelinde okulun “kanser okul” sürecine girmesiyle açıklanabilir. Bu süreç; yönetsel yozlaşma, güdü kaybı, iletişim eksikliği, ulusal ve örgütsel değerlerin yitimi gibi unsurların birikmesiyle oluşur. Kanseri okul yapısı dahil olduğu bütün eğitim sistemini de kanserleştirebilir. Bu kuramsal yaklaşım, okul yönetimi alanında hem analitik bir değerlendirme çerçevesi sunmakta hem de örgütsel yapıların bütüncül biçimde ele alınmasına yönelik yeni tartışma alanları açmaktadır.

TARTIŞMA

Türkiye Bağlamında HOK Öğelerinin Sınırlılıkları

Bu bölümde, Hücre–Okul Kuramı’nda ortaya konan öğelerin Türkiye eğitim sistemi bağlamındaki karşılıkları ve sınırlılıkları tartışılmaktadır. Her öğe, kuramsal açıdan güçlü bir analogik eşleşme sunsa da mevcut yapısal, yönetsel ve pedagojik koşullar, bu analogilerin pratikte her zaman tam karşılık bulmadığını göstermektedir. Aşağıdaki alt başlıklarda, her öğeye ilişkin temel uyumsuzluk noktaları ve kırılmalar ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

a) Okul hücresinin çekirdeği okulun yönetim birimidir ve görevi okul hücresi içi bütün süreci yönetmektir: Türkiye bağlamında yapılan analizler, okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarının son derece genişlediğini; buna karşın karar alma ve yetki kullanımı açısından belirgin sınırlılıklar bulunduğunu göstermektedir. Alanyazında da sıkça vurgulandığı üzere (Aydin, 2019; Balyer & Gündüz, 2013; Güçlü, 2022; Memduhoğlu, 2011; Şişman, 2016), okul müdürlerinin görev alanları net biçimde tanımlanmamış; hiyerarşik engeller ve merkezi yönetimin yoğun müdahalesi, okul yönetimlerinin özerkliğini ciddi biçimde sınırlamıştır. Buna ek olarak, birçok okulda evrak güvenliğinin sistematik sağlanamaması, arşivleme standartlarının uygulanmaması, dijital güvenlik zafiyetleri ve sık değişen yetişek ile üst yönetim kadroları; eğitimin amaçlarını temsil eden DNA’nın sürekli ve bütünsel bilgi taşıyıcılığı işleviyle çelişmektedir. Bursalıoğlu (2012), okul yöneticilerinin pek çok konuda yetkisiz bırakıldığını ancak sorumluluklarının arttığını; Özdemir (2009) ise personel seçimi, bütçe yönetimi ve eğitim planlaması gibi temel alanlarda okul müdürlerinin yeterli inisiyatifte sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çekirdeğin hücrede üstlendiği “yönlendirici güç” işlevi ile Türkiye’deki okul yöneticilerinin konumu arasındaki temel kopuşu görünür kılmaktadır. Çekirdekçikle eşleştirilen okul müdürü ve müdür yardımcıları, pratikte çoğu zaman yalnızca uygulayıcı konumunda kalmakta; okul yönetimine ilişkin kritik kararların önemli bir bölümü doğrudan il/ilçe millî eğitim müdürlükleri (MEM) ya da merkez teşkilatı (MEB) tarafından alınmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerini idarî karar alma süreçlerinde etkili bir lider olmaktan çok, merkezden gelen talimatları uygulayan birimler konumuna indirgemektedir. Oysa yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde öğrenci, öğretmen ve çevresel unsurların etkisini ortaya koyan bulgular, okulun yönetsel bir birim olmanın ötesinde çok boyutlu bir etkileşim alanı olduğunu göstermektedir (Beytekin & Kılıç, 2021), dolayısıyla teorik analogi çekirdeğin hücredeki konumu ile okul yönetiminin eğitsel sistemdeki konumunu örtüşürürken, Türkiye’deki mevcut yasal ve yönetsel yapı bu analogiyi zayıflatan ciddi uyumsuzluklar üretmektedir.

b) Okul hücresinin ribozomu okulun öğrencileridir ve görevi okul hücresinin örgütsel canlılığını sürdürüp, öğrenme ve üretim süreçlerini gerçekleştirmektir. Türkiye’deki eğitim sistemi, öğrencilerin üretken öğrenme süreçlerine katılımını destekleme potansiyeline sahip olsa da uygulamada bu potansiyelin her zaman açığa çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere, projelere ve uygulamalı çalışmalara katılımı; okul türü, sosyo-ekonomik çevre, bölgesel koşullar ve fiziki donanım

bağlı olarak önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda dikkat çeken temel unsur mekânsal adalettir: Her öğrencinin laboratuvar, kütüphane veya atölye gibi öğrenme ve üretim alanlarına eşit erişimi olmadığında, üretim sürecine katılım sınırlanmakta ve eğitimde fırsat eşitliği zayıflamaktadır. Nitekim [Toprakçı, Bozpolat ve Buldur'un \(2010\)](#) da vurguladığı gibi, bu tür ilişkiler etik temelde kurulduğunda bireyin yaşam boyu biçimlenmesine zemin hazırlar. Ancak hücrenin bu ideal durumu eğitim bağlamında her zaman tam karşılık bulmamaktadır. Özellikle akademik başarıyı merkeze alan sınav odaklı yapı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını ikinci plana itebilmekte; bu durum ribozomların hücrede üstlendiği üretim işlevinin eğitim bağlamında tam olarak karşılık bulmamasına yol açmaktadır. Öte yandan, [Kaya ve Göktürk \(2019\)](#) öğrencilerin sınav odaklı sistemde kendi öğrenme süreçlerine yön verme konusunda yetersiz kaldıklarını, aktif katılım yerine ezbere dayalı öğrenmenin teşvik edildiğini belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin ribozomal düzeyde üretken bireyler olmaktan çıkıp yalnızca kod çözümleyici veya tepkisel konuma sürüklenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca her öğrencinin bu üretim sürecine hazır olduğu varsayımı da gerçeği yansıtmamaktadır; gelişimsel olarak hazır olmayan bireylere kapasitesinin üzerinde bilgi yüklenmesi, ribozomun sentezleyemeyeceği bir proteini üretmeye zorlanmasına benzer biçimde, öğrenme kırımlarına ve pedagojik kopuşlara yol açmaktadır. Öğrencilerin okulda yeterli akademik ya da duygusal destek görememesi hâlinde çözümü özel ders, kurs ya da danışmanlık gibi dışsal mekanizmalarda aramaları ise hücrenin dışarıdan protein temin etmesiyle analogiktir ve okulun kendi üretim sisteminin zayıfladığını göstermektedir. Sonuç olarak ribozomlar hücrede nasıl üretimsel ve yapısal bir işlev üstleniyorsa, öğrenciler de okulun bilgi üretim sisteminde benzer bir rol oynar; ancak donanım, öğretmen niteliği, rehberlik desteği ve ortam koşullarındaki eşitsizlikler, bu analoginin Türkiye bağlamında tam anlamıyla işlemesini engellemektedir.

c) *Okul hücresinin mRNA'sı okulun öğretmenleridir ve görevi yetişeceği öğrenme ortamına dönüştürerek eğitsel ve pedagojik akışı sağlamaktır:* Türkiye'deki mevcut eğitim yapıları içinde bu kuramsal ve işlevsel uyumun ne ölçüde karşılık bulduğu tartışmalıdır. Öğretmenlerin özgün ve yönlendirici işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmelerini zorlaştıran çeşitli yapısal sınırlılıklar bulunmaktadır. Aşırı yoğun yetiştirme, branş dışı görevlendirmeler, merkezi sınav baskısı ve pedagojik özerkliğin sınırlılığı bu sorunların başında gelmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini sınırlayan bu yapısal koşulların, iş doyumu ve mesleki motivasyonla ilişkili olduğu meta-analiz bulgularıyla da desteklenmektedir ([Toprakçı & Karabulut, 2025](#)). Öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarının birçok alanda karşılanmadığı da araştırmalarda ortaya konmuştur ([Topcu, Uğurlu & Köybaşı Şemin, 2021](#)). [Çolak ve Altinkurt \(2017\)](#), öğretmenlerin müfredat uygulamalarında dahi yeterince söz hakkına sahip olmadıklarını, merkeziyetçi yapının öğretmen özerkliğini engellediğini belirtmektedir. [Tekben ve Koşar \(2025\)](#) ise öğretmenlerin pedagojik inisiyatiflerinin zayıfladığını ve mesleki aidiyet duygularının giderek azaldığını ifade etmektedir. Bu koşullar, mRNA'nın sentez sürecindeki özgünlüğünün bozulmasına benzer biçimde, öğretmenin uzmanlığı dışındaki alanlarda görevlendirilmesi sonucunda bilgi akışında verimsizlik ve bozulma yaratmaktadır. Öğretmenlerin yetişeceği bağlamına uygun biçimde uyarılma, yöntem seçme ve değerlendirme süreçlerinde sınırlı takdir alanına sahip olması, mRNA-öğretmen analogisindeki temel kırılma noktalarından biridir. mRNA'nın hücrede belirli bir proteinin üretimi için gerekli bilgiyi özgül ve doğru biçimde taşıması gibi, öğretmenin de kendi uzmanlık alanında bilgi üretmesi ve bunu öğrenme ortamına aktarması beklenmektedir; ancak uygulamada öğretmenlerden zaman zaman branş dışı dersleri yürütmeleri, idari görevler üstlenmeleri veya sınav odaklı rutinlere sıkışmaları talep edilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci ve veli ile kurduğu iletişim, okulun genel öğrenme atmosferini doğrudan şekillendiren yaşamsal bir unsurdur. Bu açıdan, mRNA'nın hücre içindeki bileşenlerle kurduğu koordinasyonun bozulması hücresel işleyişi nasıl aksatıyorsa, öğretmenin okul sistemi içindeki konumunun zayıflaması da okulun bilgi üretme ve aktarma kapasitesini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin sistem içindeki konumu yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yapısal ve yönetsel bir mesele olarak yeniden ele alınmalıdır. Sonuç olarak öğretmenler, okul sistemi içinde mRNA gibi merkezi, dönüştürücü ve hayati bir işlev üstlenmektedir. Bu analoginin

Türkiye bağlamında tam anlamıyla geçerli olabilmesi, öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi, branş dışı görevlendirmelerin azaltılması ve pedagojik inisiyatifin desteklenmesiyle mümkündür.

d) *Okul hücresinin peroksizomu okulun temizlik ve psikososyal destek birimleridir ve görevi okul hücre içi ortamını zararlı etkilere arındırarak kurumun fiziksel ve duygusal bütünlüğünü korumaktır:* Türkiye bağlamında okullarda temizlik ve rehberlik hizmetlerinin kurumsal konumu; okul türüne, bulunduğu çevreye ve mevcut maddi imkânlarla bağlı olarak önemli ölçüde değişmektedir. Bazı okullarda temizlik hizmetleri düzenli ve sistematik biçimde yürütülürken, özellikle kalabalık ve kaynakları sınırlı okullarda bu hizmetlerin sürekliliği ve niteliği sorun hâline gelebilmektedir. Nitekim **Toprakçı ve Erdoğan (2025)**, okul temizlik hizmetlerinin girdi-işlem-çıkı-dönüt döngüsü açısından bütüncül bir sistem özelliği göstermediğini ve mevzuat düzeyinde yeterince tanımlanmadığını ortaya koyarak, okulun koruyucu mekanizmalarının yapısal olarak zayıf işlediğini göstermektedir. Rehberlik hizmetleri ise yasal çerçevede tanımlanmış olmakla birlikte (**MEB, 2020**), uygulamada çoğu zaman personel yetersizliği, ağır iş yükü ve fiziki mekân sınırlılıkları nedeniyle ideal işlevini yerine getirememektedir. Bu durum, peroksizomun hücresel düzeyde üstlendiği kararlı ve sürekli dengeleme işlevinin okul bağlamında zayıfladığına işaret etmektedir. Nitekim rehberlik hizmetlerinin Türkiye’de çoğunlukla yalnızca bireysel danışmanlıkla sınırlandığı, dolayısıyla sistemsel katkısının sınırlı kaldığı görülmektedir. Pek çok okulda hem temizlik hem de rehberlik birimlerinin işlevleri kurumsal olarak yeterince tanımlanmamış; temizlik faaliyetlerinin gerekli sıklıkta denetlenmemesi veya rehberlik çalışmalarının stratejik bir rol üstlenememesi gibi sorunlar sıkça gözlemlenmektedir. Yapısal düzeyde bu eksiklikler, peroksizomun işlevini yerine getirememesi hâlinde hücresel dengenin bozulmasına benzer biçimde, okulun fiziksel ve psikososyal dengesini tehdit etmektedir. Analogik olarak bakıldığında, peroksizomun hücredeki görünmez fakat yaşamsal rolüne karşın Türkiye’deki okullarda temizlik ve rehberlik hizmetlerinin hem görünürlük hem de yetkilendirme bakımından yetersiz konumda bulunması, önemli bir uyumsuzluk alanına işaret etmektedir.

e) *Okul hücresinin hücre zarı okulun fiziksel, sosyal ve yasal sınırlarını oluşturan yapıdır ve görevi okul hücre içini, dış çevreyle kontrollü ilişkiler kurmasını sağlayarak bütünlüğünü korumaktır:* Türkiye’de pek çok okulda fiziksel güvenlik önlemleri (bina kapıları, bahçe duvarları, nöbetçi öğretmen uygulamaları, güvenlik görevlileri vb.) görünür düzeyde bulunmaktadır. Velilerle iletişimde kullanılan resmî kanallar, e-Okul sistemi, yazışma prosedürleri ve okul-aile birlikleri de okulun dış çevreyle ilişkilerini düzenlemeye yönelik kurumsal bir çerçeve sunmaktadır. Ancak bu mekanizmaların işlevi ve sürekliliği okuldan okula ve bölgeden bölgeye önemli ölçüde değişmektedir. Özellikle kalabalık yerleşim alanlarındaki okullarda dış çevreyle temasın yönetimi zaman zaman güçleşebilmektedir. Bu durum, teorik olarak güçlü olan sınır kavramının pratikte değişken ve kırılgan bir biçimde işlediğine işaret etmektedir. Okul-veli ve okul-yerel yönetim ilişkilerinin yeterince kurumsallaşamaması ve iletişim politikalarının bireysel girişimlere dayanması, okulun dış çevreyle kurduğu bağın sistemliliğini zayıflatmaktadır. Bu durum, hücre zarının seçici geçirgenlik işlevinin okul bağlamında tam anlamıyla karşılık bulmadığını göstermektedir. Ayrıca okulun fiziksel ve yasal sınırlarının yeterince belirgin olmaması, çeşitli güvenlik olaylarında okul alanına giriş ve çıkışların gerekli denetim mekanizmalarından yoksun biçimde gerçekleşebildiğini ortaya koymaktadır. Resmî yazışma protokollerinin yetersizliği ya da kurumsal iletişim süreçlerindeki kopukluk ise dış bilgilerin dağınık biçimde okula ulaşmasına yol açmakta; bu durum yönetsel karar süreçlerinde bilgi akışını zayıflatmaktadır. Dolayısıyla, hücre zarı-okul sınırı analogisi teorik olarak güçlü görünse de Türkiye bağlamında bu sınırların kurumsal, fiziksel ve işlevsel olarak aynı netlik ve süreklilikte işlemediği görülmektedir.

f) *Okul hücresinin sitoplazması okul iklimidir ve görevi okul hücresindeki tüm bileşenler arasında etkileşimsel bütünlüğü sağlayarak yaşamsal işleyişi mümkün kılmaktır:* Türkiye bağlamına bakıldığında, birçok okulda iç atmosferi besleyecek yapısal ve ilişkisel unsurların yeterince kurumsallaşmadığı görülmektedir. Mevcut uygulamalar, ortak alanların tasarımı, dinlenme ve etkileşim mekânlarının işlevselliği, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güven temelli biçimde

yapılandırılması gibi iklimi güçlendiren unsurların okullar arasında belirgin farklılıklar taşıdığını göstermektedir. Bazı okullarda sosyal etkinlikler, kulüp çalışmaları ve rehberlik uygulamaları güçlü bir iklim yaratırken; diğerlerinde okul yaşamının yalnızca zorunlu resmî etkinliklerle sınırlı olduğu görülmektedir. Bu tablo, sitoplazmanın kapsayıcı ve sürekli niteliğiyle çelişen parçalı bir atmosfer ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'deki birçok okulda ortak kullanım alanlarının yetersizliği, ilişkisel etkileşimlerin daraltılması, sosyal-duygusal destek mekanizmalarının sınırlılığı ve paydaş iletişiminin sürdürülebilir olmaması, sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasını güçleştirmektedir. Hoy & Miskel (2013) tarafından vurgulanan "örgütsel atmosfer-sağlık ilişkisi"nin aksine, Türkiye bağlamında iklimi güçlendirecek yapısal ve duygusal koşullar her okulda eşit biçimde oluşturulamamaktadır. Sonuç olarak sitoplazma-okul iklimi analojisi, okulun nasıl işlediğini ve neden bazı okulların "canlı", bazılarının ise "donuk" bir yapıda olduğunu açıklayan güçlü bir eşleştirme sunmaktadır; ancak Türkiye'de bu eşleştirmenin sık sık kesintiye uğradığı, iklimi besleyecek ilişkisel ve mekânsal temellerin her zaman sağlanamadığı görülmektedir.

g) *Okul hücresinin endoplazmik retikulumu okulun aktif ve pasif öğrenme alanlarıdır ve görevi öğrenmenin üretimini, düzenlenmesini ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır:* Türkiye bağlamına bakıldığında, aktif ve pasif öğrenme alanlarının niteliği, yaygınlığı ve işlevselliğinin okul türüne, bölgesel koşullara ve maddi imkânlarla bağlı olarak büyük ölçüde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Birçok okulda laboratuvarlar, kütüphaneler, atölyeler, çok amaçlı salonlar ve açık öğrenme alanları ya hiç bulunmamakta ya da işlevsel olarak kullanılmamaktadır (Arslan & Toprakçı, 2024). Özellikle kalabalık ve düşük bütçeli devlet okullarında bu fiziksel alanların yetersizliği, endoplazmik retikulumun hücre içinde üstlendiği sürekli ve düzenleyici rolün eğitim bağlamında karşılık bulmasını zorlaştırmaktadır. Fiziksel altyapı eksiklikleri ve mekânsal eşitsizlikler, pedagojik akışın bütüncül bir sistem içinde sürdürülebilmesini engellemekte; bazı okullarda öğrenme süreçleri yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalırken, diğerlerinde çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları önemli avantajlar yaratmaktadır. Bu durum, ülke genelinde öğrenme fırsatlarının dağılımının eşitsiz olduğunu ve okul türleri arasındaki farkların giderek derinleştiğini göstermektedir. Ayrıca pek çok okulda pasif/destekleyici alanların (rehberlik odası, dinlenme alanı, öğrenci kulüp odaları vb.) yetersizliği, öğrencilerin öğrenme döngüsünü tamamlayan sosyal ve duygusal deneyimlerini sınırlamaktadır. Sonuç olarak, endoplazmik retikulum-okul öğrenme alanları analojisi teorik düzeyde güçlü bir kavramsal çerçeve sunsa da Türkiye'de altyapı farkları, maddi sınırlılıklar ve mekânsal adalet sorunları nedeniyle bu analojik eşleştirme sıklıkla kesintiye uğramaktadır. Öğrenme alanlarının nitelik ve erişilebilirlik bakımından eşit düzeyde planlanmadığı koşullarda pedagojik sürdürülebilirlik zayıflamakta; okulun öğrenme üretim kapasitesi, potansiyelinin altında kalmaktadır.

h) *Okul hücresinin Golgi aygıtı okulun belgelendirme, sınıflandırma ve yönlendirme mekanizmasıdır ve görevi okul hücresinde üretilen bilgiyi işleyip gerekli birimlere ulaştırarak karar ve yönlendirme süreçlerini kurumsallaştırmaktır:* Türkiye'de okullarda kurul ve komisyonların işleyişi yönetmeliklerle ayrıntılı biçimde tanımlanmış; ŞÖK toplantıları, zümre toplantıları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kurulları, disiplin kurulları ve mezuniyet komisyonları gibi yapılar hemen her okulda biçimsel olarak oluşturulmuştur. Belirli zaman aralıklarında gerçekleştirilen bu toplantılar, yapısal anlamda Golgi işlevine karşılık gelen bir ağın varlığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu kurulların ne ölçüde katılımcı, veriye dayalı ve dönüştürücü bir işleyiş sergilediği; alınan kararların gündelik okul yaşamına ne derece yansıdığı ve uygulamaya dönüşüp dönüşmediği, okullar arasında ciddi farklılıklar göstermektedir. Böylece, teorik düzeyde güçlü olan bu yapı, uygulama düzeyinde her zaman aynı etkiyi üretememektedir. Nitekim Golgi aygıtının hücrede sentez ürünlerini seçen, yeniden biçimlendiren ve dağıtım sürecini aktif biçimde yöneten bir karar ve organizasyon merkezi olmasına karşın, okul kurullarının bazı durumlarda yalnızca "defter doldurulan" biçimsel yapılara indirgenmesi, bu analojinin en belirgin kopuş noktalarından birini oluşturmaktadır. Toplantıların zorunlu bir prosedür olarak görülmesi, alınan kararların sahadaki gerçek ihtiyaçlardan çok üst makam beklentilerine göre şekillenmesi ve kararların izleme-değerlendirme süreçlerinden yoksun kalması,

Golgi'nin derin ve dönüştürücü organizasyon kapasitesinin okul bağlamında yüzeyselleşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla teorik olarak oldukça güçlü olan bu analogi, Türkiye bağlamında kurulların daha işlevsel, katılımcı, veri temelli ve izlenebilir yapılara dönüştürülmesi gereğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

l) Okul hücresinin lizozomu okulun disiplin ve güvenlik mekanizmalarıdır ve görevi bozucu ve tehdit edici unsurları ortadan kaldırarak okul hücresinin iç düzenini ve güvenliğini sağlamaktır: Türkiye'de okullarda güvenlik ve disiplinle ilgili yapıların hukuki ve yönetsel çerçevesi büyük ölçüde belirlenmiş olsa da bu yapıların işlevselliği ve niteliği okuldan okula önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Özellikle büyük şehir okullarında güvenlik riskleri daha görünür ve karmaşık hâle gelirken, kırsal bölgelerde ise gözetim yetersizliği, fiziksel alanların kontrol edilememesi ve mekânsal dağınıklık gibi sorunlar daha belirgin biçimde ortaya çıkabilmektedir. Güvenlik kameraları, nöbet sistemi ve disiplin kurulları hemen her okulda biçimsel olarak mevcuttur; ancak bu mekanizmaların veriye dayalı, önleyici ve rehabilite edici bir anlayışla işletilip işletilmediği tartışmalıdır. Nitekim birçok okulda güvenlik ve disiplin mekanizmalarının yalnızca şekilsel düzeyde varlık gösterdiği; güvenlik donanımlarının stratejik biçimde yerleştirilmediği, kriz durumlarına yönelik önceden planlanmış müdahale sistemlerinin bulunmadığı ve disiplin kurullarının çoğunlukla "ceza dağıtan" yapılar olarak algılandığı görülmektedir. [Hoy ve Miskel'e \(2013\)](#) göre bir okulun örgütsel sağlığı, bu tür iç denetim ve düzen mekanizmalarının etkili, dengeli ve pedagojik bir anlayışla işletilmesine bağlıdır. Oysa Türkiye bağlamında bu mekanizmaların çoğu zaman reaktif ve cezalandırıcı uygulamalara indirgenmesi, lizozomun hücresel düzeyde üstlendiği dengeleyici ve savunmacı rolün okul ortamında daraltılmış ve yüzeyselleştirilmiş biçimde karşılık bulmasına neden olmaktadır. Böylece lizozom–disiplin ve güvenlik analogisi, var olan yapısal potansiyele rağmen, kurumsallaşma ve bütüncül işleyiş açısından önemli bir kopuş alanı oluşturmaktadır. Bu durum, teorik düzeyde güçlü olan lizozom–okul analogisinin, uygulamada her zaman karşılık bulamadığını göstermektedir.

i) Okul hücresinin mitokondrisi okulun maddi kaynak, sosyal destek ve motivasyon enerjisi yapısıdır ve görevi okul hücresinin iç işleyişini sürdürebilmesi için gerekli enerjiyi üretip dağıtarak örgütsel canlılığı ve sürdürülebilirliği sağlamaktır: Türkiye bağlamında okul yönetimlerinin mali hareket alanının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okulların gelir elde etme ve kaynak kullanma süreçleri büyük ölçüde merkezi bütçe, bağışlar ve veli katkıları gibi dışsal unsurlara bağlıdır. Okul türü, bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve öğrenci profili, bu kaynakların düzeyini doğrudan etkilemekte; dolayısıyla bazı okullar görece güçlü bir enerji havuzuna sahipken, bazıları ciddi kaynak yetersizliğiyle karşı karşıya kalmaktadır. Enerji, donanım ve motivasyon kaynaklarının planlanması da çoğu okulda uzun vadeli ve stratejik yaklaşımlardan ziyade, kısa vadeli ihtiyaçlara göre şekillenmekte; bu durum, mitokondrinin sistematik ve sürekli enerji üretimine dayalı işleyişiyle çelişen dalgalı ve kırılmalı bir kaynak akışı doğurmaktadır. Mitokondri sayısının hücrenin enerji ihtiyacına göre artabilmesi, okullarda da öğrenci sayısı, okul türü ve çevresel koşullara göre kaynakların farklılaşması gerektiğine işaret ederken; mevcut sistemde uygulanan "eşit dağıtım" anlayışı, okulların gerçek ve özgül ihtiyaçlarını büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Bu durum bazı okulları yapısal olarak dezavantajlı bir konuma sürüklemektedir. Öte yandan, mitokondrinin dışsal bir kaynağa (glikoz) bağımlılığı, okul bağlamında veli katkıları üzerinden okunabilir. Veliler çocuklarını okula göndererek ve çeşitli yollarla destek sunarak sisteme katkı sağlayabilmekte, okul–veli iletişiminin niteliğinin öğrenci gelişimi üzerinde belirleyici olduğu da araştırmalarda ortaya konmuştur ([Kayacı & Dede, 2022](#)); ancak aşırı müdahaleci veli tutumları, okulun iç işleyişine zarar vererek örgütsel dengeyi bozabilmektedir. Kaynakların şeffaf, ihtiyaç temelli ve stratejik biçimde planlanmaması ise okulun bütüncül başarısını ve sürdürülebilirliğini zayıflatmakta; mitokondrinin dengeli enerji üretimi ve dağıtım işlevi, Türkiye bağlamında çoğu zaman parçalı ve düzensiz bir yapıya dönüşmektedir.

j) Okul hücresinin kofulu okulun kaynak yönetim birimidir ve görevi okul hücresinde bilgi, araç ve gereçleri yalnızca depolamakla kalmayıp uygun zaman ve yerde dolaşıma sokarak erişilebilirliği, dengeyi ve örgütsel işleyişin sürekliliğini sağlamaktır: Türkiye'de pek çok okulda kütüphaneler,

malzeme odaları ve depolar fiziksel olarak bulunmaktadır; ancak bu mekanizmaların organizasyonu ve erişilebilirliği oldukça değişkendir. Bazı okullarda materyal ve kitapların düzenli kaydı, sistematik ödünç verme süreçleri ve açık raf uygulamaları varken; diğerlerinde kütüphanelerin kilit altında tutulduğu, malzeme odalarına yalnızca belirli kişilerin erişebildiği veya stok takibinin yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, kofulun hücre düzeyindeki düzenleyici ve dengeleyici rolünün okul bağlamında kimi zaman yalnızca "kilitli depo"ya indirgenmesine yol açmaktadır. Uygulamada bu sistemin ideal şekilde işlemediği; okul kaynaklarının çoğu zaman fiziksel olarak dağınık tutulduğu, dağıtımın bireylerin inisiyatifine bağlı ve adil olmadığı sıkça gözlemlenmektedir. Özellikle kırtasiye, temizlik ürünleri ve deney malzemeleri gibi temel araçların öğretmen talepleriyle ancak sınırlı ölçüde temin edilebilmesi, örgütsel kaynak yönetiminde stratejik bir eksikliğe işaret etmektedir. Dolayısıyla analogi, kuramsal düzeyde güçlü bir eşleşme sunsa da uygulamada önemli kopukluklar barındırmaktadır.

ÖNERİLER

Hücre–Okul Kuramı (HOK), okulun örgütsel işleyişini canlı bir hücrenin bütüncüllüğü üzerinden ele alan analogik bir çerçeve sunmaktadır. Kuramın Türkiye bağlamında ortaya koyduğu sınırlılıkları tartışma bölümündeki değerlendirmeler ışığında ve analogi yönteminin dezavantajları ile ampirik olarak test edilmemiş olması sınırlılığında oluşturulan HOK'a bakarak okul ve onun yönetimi ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

a) Okul Yönetimi ve Örgütsel Yapıya Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin yetki–sorumluluk dengesi yeniden düzenlenmeli; yöneticilere yalnızca idari değil, stratejik ve pedagojik karar alma yetkisi de tanınmalıdır.
- Okul yöneticiliği, deneyime bırakılmış bir pozisyon olmaktan çıkarılarak profesyonel bir yöneticilik alanı olarak ele alınmalı; eğitim yönetimi temelli sürekli gelişim programları kurumsallaştırılmalıdır.
- Kurumsal işleyişin sürdürülebilirliği açısından dijital ve fiziksel arşiv sistemleri güçlendirilmeli, belgelere erişim şeffaf ve güvenli biçimde düzenlenmelidir.
- Okulların mali kaynakları, okul türü, öğrenci profili ve çevresel koşullara göre ihtiyaç temelli ve esnek bir bütçe sistemiyle desteklenmelidir.

b) Öğretmenlik ve Pedagojik Süreçlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin pedagojik özerkliği güçlendirilmeli; branş dışı görevlendirmeler azaltılmalı ve öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında çalışmaları güvence altına alınmalıdır.
- Öğretmenlere, yetişiği uyarlama, yöntem seçme ve değerlendirme süreçlerinde takdir alanı verilmelidir.
- Öğretmen–veli ve öğretmen–yönetim iletişim süreçleri, mRNA'nın düzenli bilgi akışı işlevini destekleyecek biçimde kurumsal iletişim protokolleri ile güçlendirilmelidir.

c) Öğrencilerin Üretken Katılımının Güçlendirilmesine Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı; aşırı akademik yüklemeye ya da yetersiz destek gibi öğrenme kırılmalarına yol açan riskler azaltılmalıdır.
- Ders dışı etkinlikler, kulüpler, laboratuvar ve atölye çalışmaları zorunlu değil işlevsel birer öğrenme alanı olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- Özel ders, kurs gibi dışsal desteklere duyulan ihtiyacı azaltmak için okul içinde bireyselleştirilmiş öğrenme ve destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.

d) Okul İklimi, Öğrenme Alanları ve Mekânsal Düzenlemelere Yönelik Öneriler

- Okul iklimini güçlendirecek sosyal alanlar, dinlenme mekânları, öğrenci kulüp odaları ve öğretmen etkileşim alanları planlı şekilde tasarlanmalıdır.

- Mekânsal adaleti sağlamak amacıyla, laboratuvar, kütüphane ve atölye gibi kritik öğrenme ortamlarının tüm okullarda asgari standartlarda bulunması güvence altına alınmalıdır.
- Pasif/destekleyici alanlar (rehberlik odası, sosyal alanlar, dinlenme alanları) öğrenme döngüsünün tamamlayıcı parçaları olarak ele alınmalı ve erişilebilirliği artırılmalıdır.

e) Kurullar, Komisyonlar ve Karar Alma Mekanizmalarına Yönelik Öneriler

- Kurulların (zümre, ŞÖK, disiplin, mezuniyet vb.) işleyişi sadece biçimsel toplantılarla sınırlı olmamalı; kararların izlenebilir, veriye dayalı ve uygulamaya dönük olması sağlanmalıdır.
- Toplantı altyapısı (dijital sistemler, toplantı salonları, kayıt ve izleme araçları) güçlendirilerek kurulların Golgi benzeri düzenleyici rol üstlenmesi sağlanmalıdır.
- Kurullarda öğretmen katılımı, uzmanlık alanlarına göre işlevsel biçimde çeşitlendirilmelidir.

f) Disiplin, Güvenlik ve Psikososyal Destek Sistemlerine Yönelik Öneriler

- Disiplin süreçleri cezalandırıcı değil önleyici ve rehabilite edici bir anlayışla yeniden yapılandırılmalıdır.
- Kriz yönetimi, nöbet planları ve güvenlik politikaları hücrenin savunma sistemine paralel biçimde proaktif ve düzenli hâle getirilmelidir.
- Rehberlik hizmetleri yalnızca bireysel danışmanlık değil; okulun psikososyal sağlığını yöneten stratejik bir birim olarak konumlandırılmalıdır.
- Temizlik ve bakım hizmetleri, örgütsel dengenin temel taşı olarak görülmeli; bu birimlerin işlevi görünür ve izlenebilir hâle getirilmelidir.

g) Kaynak Yönetimine ve Erişilebilirliğe Yönelik Öneriler

- Kütüphane, malzeme odası ve depo sistemleri dijital stok takip araçlarıyla güçlendirilmeli; kaynakların adil ve erişilebilir biçimde kullanımı sağlanmalıdır.
- Donanım dağıtımı ihtiyaca göre yapılmalı, kaynak eşitsizliklerini azaltmak amacıyla merkezi planlama mekanizmaları yeniden düzenlenmelidir.

h) Araştırmacılara ve HOK'un Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Kuramın ampirik açıdan test edilebilmesi için nicel, nitel ve karma yöntemlerle çalışmalar yürütülmeli; HOK'un örgütsel sağlık, öğretmen özerkliği, öğrenci katılımı gibi ölçütlerle istatistiksel ilişkileri araştırılması;
- HOK farklı ülke bağlamlarında, farklı okul türlerinde ve farklı kültürel yapılarda uygulanarak karşılaştırmalı analizlerle geliştirilmesi,
- Kuram, öğretmen yetiştirme programlarında ve yöneticilik eğitimlerinde modül olarak kullanılabilir; analojinin görsel modelleri (Şekil 13 gibi) eğitim materyallerine entegre edilebilmesi önerilir.

Tüm bu öneriler, yalnızca yapısal bir dönüşüm değil; aynı zamanda yönetsel kültürün yeniden inşası için sistemsel bir bakış açısının gerekliliğini vurgulamaktadır. Hücre – Okul Kuramı bu bağlamda yalnızca bir benzetme değil, aynı zamanda sürdürülebilir, bütüncül ve katılımcı okul yönetimi anlayışı için kuramsal bir bütünlük haritası sunmaktadır. Eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasında, eğitim yönetimi alanının “okulu anlamak ve yönetmekle ilgili” kuramların karar alıcılarca dikkate alınması, kurumsal işleyişin niteliğini artıracak, eğitimde dönüşümün sağlıklı biçimde yönetilmesine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akay, M. T. (2017). *Sitoloji*. Palme Yayıncılık.
- Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K., & Walter, P. (2002). *Molecular Biology of the Cell* (4th ed.). GarlandScience.

- Arslan, F. & Toprakçı, E. (2024). Okulun fiziki ortam ve araç-gereçlerini iyileştirmede okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar. *III. Bilsel Uluslararası Ahlat Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 8–9 Haziran, Ahlat, Türkiye, 610–645. ISBN: 978-625-6501-86-7
- Aydın, A., Erdağ, C., & Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37–58.
- Aydın, İ. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2019). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler* (12. bs.). Gazi Kitabevi.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999–2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59–77.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2013). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25–43.
- Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul liderliği*. Anı Yayıncılık.
- Berenbaum, M. R. (2014). *Nucleic acids and molecular biology*. Springer.
- Beycioğlu, K. & Sönmez, V. (2006). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7–25.
- Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 37–54. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.19>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bozkurt, O. (2017). *Genel biyoloji*. Pegem Akademi.
- Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Cain, M. L., Minorsky, P. V., Orr, R. B., Urry, L. A., & Wasserman, S. A. (2022). *Campbell biyoloji*. Palme Yayıncılık.
- Cooper, G. M., & Hausman, R. E. (2019). *The cell: A molecular approach* (8th ed.). Oxford University Press.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çolak, M. & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 199–220.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dickey, J. L. (2017). *Cell biology for educators*. Springer.
- English, F. W. (2002). The point of scientificity, epistemological dominoes, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109–136.
- Erdoğan, O. & Toprakçı, E. (2024). Okul Yönetim Ekibinde Takım Ruhu. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 4(1), 52–84. Erişim bağlantısı: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/120>
- Gentner, D., Holyoak, K. J., & Kokinov, B. N. (2001). Introduction: The place of analogy in cognition. In D. Gentner, K. J. Holyoak, & B. N. Kokinov (Eds.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 1–19). MIT Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
- Güçlü, N. (Ed.). (2022). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (8. bs.). Pegem Akademi.
- Güneş, T. (2018). *Genel Biyoloji*. Anı Yayıncılık.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5th ed.). American Counseling Association.
- Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2024). Paydaşlarının görüşlerine göre Anadolu liselerinin yeterliliği: İzmir ili örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 738–757. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/3832814>

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Karataş, İ. H., Baş, G., Özdemir, M., & Polatcan, M. (2015). Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 71–94. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.004>
- Kardeş, H., Sarıkavak, İ., & Karademir, İ. (2023). *Fen bilimleri 7. ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Karp, G. (2014). *Cell and molecular biology: Concepts and experiments* (7th ed.). Wiley.
- Kaya, B. & Göktürk, Ş. (2019). Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 1-19. DOI: 10.21666/muefd.518919
- Kayacı, E & Dede, M. (2022). The effect of parental involvement on student according to the opinions of class teachers, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 2(3), 18-32. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.105>
- Keskin, O. & Toprakçı, E. (2024). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre meta-analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 81–107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1485986>
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Lodish, H., Berk, A., Kaiser, C. A., Krieger, M., Bretscher, A., Ploegh, H., Amon, A., & Scott, M. P. (2016). *Molecular cell biology* (8th ed.). W. H. Freeman.
- Lodish, H., Berk, A., Kaiser, C. A., Krieger, M., Bretscher, A., Ploegh, H., & Scott, M. P. (2021). *Molecular cell biology* (9th ed.). W. H. Freeman and Company.
- Manella, C. A. (2006). *Mitochondria and the future of medicine*. Square One Publishers.
- Memduhoğlu, H. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: Bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37–53.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 05.11.2025).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mintzberg, H. (2015). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler.
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Introduction: Enduring dilemmas in school organization. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 5–16.
- Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (10th ed.). Pearson Education.
- Özdemir, M. (2009). Eğitim bilimcilerin araştırma süreçlerinde yaşadıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 81–95.
- Prince, M. J. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, D. J. & Sandhu, D. S. (2004). The therapeutic use of school security: An ethical consideration. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 293–297.
- Şişman, M. (2016). *Örgütler ve kültürler: Eğitim yönetiminde kültürel bakış* (3. bs.). Pegem Akademi.
- 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>
- Tonbul, Y. (2021). *Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Anı Yayıncılık
- Topcu, İ., Uğurlu, C.T., & Köybaşı Şemin, F. (2021). A phenomenological study on teachers' professional development needs, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 1(3), 1- 16. Doi:

<https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.45>

- Toprakçı, E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113–120.
- Toprakçı, Y. D. D. E. (2001). Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 277–287.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Pegem Yayıncılık.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35–50.
- Toprakçı, E. (2011). Eğitimin bilimsel temelleri. E. Toprakçı (Ed.) *Eğitbilime giriş* (ss. 40–83) içinde. Ütopya Yayınevi.
- Toprakçı, E. & Mermer, B. (2014). The theory of magnetism in educational administration/Eğitim yönetiminde manyetizma kuramı. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 20–37. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.02513>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Toprakçı, M. S., Hepsöğütü, Z. B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(2), 41–61. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40>
- Toprakçı, E. ve Eken, Ş. G. (2023). Okul bazlı bütçeleme kılavuzunun uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri, *Cumhuriyet 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, Nisan 23, 2023 – Ankara Proceedings Book, Issued: 15.05.2023 ISBN: 978-625-6393-56-1. Tam Metin: ss. 437–451.
- Toprakçı, E. (2024). *Kuram geliştirme* [Henüz yayımlanmamış “Kuram Oluşturma Kitabı”]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kuram Oluşturma Dersi Etkinliği.
- Toprakçı, E. & Atalay, U. S. (2024, 29–30 Haziran). Milli Eğitim Bakanlığı örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi. 2. *International Black Sea Scientific Research and Innovation Congress* (Kongre Kitabı, s. 758–771). Trabzon, Türkiye.
- Toprakçı, E. ve Erdoğan, D. (2025). Yasal belgeler temelinde okullardaki temizlik uygulamalarının sistemselliği, *Abant 5th International Conference on Current Academic Studies* July 18 –20, 2025- Bolu Conference Book ISBN: 978-625-5694-00-3, ss. 575-599, Bildiri Kitabı. Bolu, Türkiye.
- Toprakçı, E. & Karabulut, Y. O. (2025). Öğretmenlerin İş Doyumu ile Cinsiyeti Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması / The Relationship Between Teachers’ Job Satisfaction and Gender: A Meta-Analysis Study. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 63–85. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1697593>
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47–70.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Destek/Finansman Bildirimi: Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almaşıklarını beyan etmiştir.

Etik Bildirimi: Çalışmanın yazarları, “özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini” beyan etmişlerdir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazar(lar), makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanmadıklarını beyan etmiştir.

Temporal Dynamics of Problematic Internet Use in Undergraduates: Disentangling Academic and Leisure-Related Usage Patterns During Pre-Pandemic and Pandemic Periods

Assist. Prof. Dr. Yüksel ÇIRAK
Malatya İnönü University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8325-9680
yuksel.cirak@inonu.edu.tr

Abstract

Problematic Internet Use (PIU) has become a critical issue in the digital age, with the COVID-19 pandemic dramatically reshaping how undergraduate students engage with online technologies for both education and entertainment. This study aims to explore the temporal dynamics of PIU by disentangling the specific impacts of academic and leisure-related usage patterns during pre-pandemic and pandemic periods. Utilizing a correlational research design, data were collected from a convenience sample of 850 undergraduate students (546 females, 304 males) attending public universities. The study compared data across two distinct timeframes: the pre-pandemic period (2018-2019) and the pandemic period (2020-2021). Participants completed the Generalized Problematic Internet Use Scale-2 (GPIUS2) and reported average daily durations for academic and leisure internet activities. A multiple linear regression analysis was conducted to determine the predictors of PIU. The model significantly explained 8% of the total variance in problematic use. The findings demonstrated distinct trajectories for different types of online engagement: the duration of leisure-related internet use was positively associated with PIU, whereas the duration of academic internet use showed a negative association. Furthermore, the study identified significant temporal and demographic predictors, with the pandemic period associated with higher levels of PIU compared to the pre-pandemic era. Regarding gender, male students exhibited lower levels of PIU compared to their female counterparts. These results suggest that the context of internet use—whether goal-oriented or recreational—plays a crucial role in the development of problematic behaviors. The findings emphasize the need for targeted interventions that address specific usage patterns.

Keywords: University, Undergraduates, Pandemic, Internet use



**E-International Journal
of Pedagogogy**

Vol: 5, No: 2, pp. 152-166

Research Article

Received: 19.10.2025

Accepted: 10.12.2025

This paper was checked for
plagiarism using

 **iThenticate**
during the preview process and
before publication.



Copyright
This work is licensed under Creative
Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Çirak, Y. (2025). Temporal dynamics of problematic internet use in undergraduates: disentangling academic and leisure-related usage patterns during pre-pandemic and pandemic periods, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 5(2), 152-166. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/158>

INTRODUCTION

Problematic internet use (PIU) has emerged as a growing concern in the digital age, with individuals increasingly relying on the internet for various aspects of their daily lives, such as education, work, communication, and leisure (Balhara et al., 2018; Kuss et al., 2014). Characterized by excessive or uncontrolled use of the internet (Caplan, 2010), PIU can result in negative outcomes, such as impaired academic performance (Skues et al., 2016; Yavuz & Toprakçı, 2021) sleep disturbances (Lam, 2014), and mental health issues (Takahashi et al., 2018;), including anxiety (Ramón-Arbués et al., 2021), depression (Xie et al., 2021), and social isolation (Kuss & Griffiths, 2011; Stavropoulos et al., 2019; Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023). Research has shown that students, in particular, are vulnerable to PIU due to their extensive use of the internet for leisure-related purposes (Kuss et al., 2014; Lam, 2014; Vadher et al., 2019). On the other hand, the COVID-19 pandemic has significantly altered daily routines and lifestyles, leading to increased reliance on the internet for remote work, education, and social interaction (Cellini et al., 2020; Gao et al., 2020; Toprakçı, Hepsöğütü & Toprakçı, 2021; Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023). Before the pandemic, PIU was already a growing concern (Oka et al., 2021). The COVID-19 pandemic has intensified concerns surrounding it, as the sudden transition to remote learning and the decline in face-to-face interactions have led to increased internet usage among students, heightening the risk of PIU (Odriozola-González et al., 2020; Sun et al., 2020). With the internet now playing an integral role in contemporary education and social life, it is vital to comprehend the factors that contribute to PIU among students, as well as how these factors may evolve, particularly during uncertain times such as COVID-19 pandemic. This understanding is crucial for the development of effective interventions and the promotion of healthy internet habits (Kuss et al., 2014; Ortuño-Sierra et al., 2022). Moreover, as the pandemic persists in shaping the digital landscape (Zhang & Wang, 2022; Xie et al., 2021), it becomes increasingly imperative to investigate the impact of both academic and leisure-related internet use on PIU among students, with the aim of supporting their well-being and fostering responsible internet usage patterns (Balhara et al., 2021; Király et al., 2020).

153

Over the past few decades, internet use durations have increased significantly due to the rapid expansion of internet access, greater availability of online content, and the development of various online platforms and services (Jovic et al., 2020; Kemp, 2022). In the early days of the internet, usage was often limited to a few hours per week, primarily for activities such as email and basic web browsing (Nie, 2001). However, the rise of social media platforms, online gaming, streaming services, and other forms of digital entertainment has contributed to a substantial growth in the time spent online by users of all ages (Kuss & Griffiths, 2011; Jackson et al., 2021; Lenhart, 2015). The COVID-19 pandemic has further accelerated this trend, with many individuals increasing their internet use durations for work, education, communication, and leisure purposes due to lockdown measures and social distancing requirements (Fernandes et al., 2020; Sun et al., 2020). Research indicates that individuals currently spend numerous hours online each day, with certain reports proposing that the average daily internet usage may extend to approximately 7 hours for typical users (Kemp, 2022). Several studies have demonstrated that internet use duration plays a significant role in the development of PIU behavior (Laconi et al., 2015; Caner-Yıldırım & Yıldırım, 2022). Prolonged periods of internet use, particularly for non-academic or leisure-related purposes, have been associated with an increased risk of PIU, as extended online activity can disrupt daily routines, negatively impact academic performance, and hinder social life (Caplan, 2010; Kuss & Griffiths, 2011; Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023). Excessive internet use duration may contribute to the development of compulsive online habits, which, in turn, can lead to psychological distress, reduced well-being, and other adverse outcomes (Gao et al., 2020; Lebni et al., 2020). Understanding the relationship between internet use duration and PIU is crucial for identifying risk factors and developing effective interventions to mitigate the negative consequences of excessive internet use (Dhir, Chen & Nieminen, 2015; Van den Eijnden, Lemmens & Valkenburg, 2016).

1. Academic and Problematic Internet Use During Pre-Pandemic and Pandemic Periods

The role of the internet in modern education has become increasingly significant in recent years, as digital technologies have transformed the way students access information, engage with learning materials, and interact with their peers and instructors (Bates, 2015; Mehrvarz et al., 2021; Stosic et al., 2020). With the widespread availability of internet-enabled devices and the growing reliance on online resources, the internet has fundamentally altered educational practices, both inside and outside the classroom (Collins & Halverson, 2018; Mehrvarz et al., 2021). Up-to-date studies on the association between academic internet use duration and PIU suggest that the relationship is complex and can be influenced by various factors, such as individual traits, self-regulation, and academic stress (Chen & Nath, 2016; Laconi et al., 2015). In a study by Balhara et al. (2018), it was found that academic internet use duration was positively correlated with fewer problems regarding PIU. On the other hand, with the COVID-19 pandemic, the shift to remote learning has led to a surge in academic internet use and a decrease in face-to-face interactions (Fernandes et al., 2020). The unprecedented circumstances brought about by the COVID-19 pandemic have presented students, educators, and policymakers with novel challenges in striking a balance between academic internet use and the potential risks of PIU. Consequently, it is essential to compare the relationships between academic internet use and PIU across both pandemic and non-pandemic contexts. Such comparisons enable the identification of potential differences in these dynamics, thereby informing the development of effective strategies to support students across a range of learning environments.

1.1. Leisure-Related and Problematic Internet Use During Pre-Pandemic and Pandemic Periods

Leisure-related internet use encompasses a wide variety of online activities, which people engage in for entertainment, relaxation, and social connection. Common leisure-related internet activities include social media, online gaming, and video streaming. Social media platforms, such as Twitter, Instagram, TikTok and Facebook, allow users to share content, interact with others, and stay informed about current events (Kemp, 2022; Perrin & Anderson, 2019). While leisure-related internet use can offer numerous benefits, such as relaxation, social connection, and stress relief, it is important to recognize that it may also have negative impacts on mental health and well-being. Excessive use of social media has been linked to increased feelings of loneliness, anxiety, and depression (Primack et al., 2017; Vannucci et al., 2017). Besides, compulsive online gaming has been associated with social isolation, sleep problems, and reduced academic performance (Kuss & Griffiths, 2012). Binge-watching video streaming content can also contribute to sedentary behavior, sleep disruption, and negative mood states (Exelmans & Van den Bulck, 2017; Flayelle et al., 2019) emphasizing the need for a balanced approach to leisure-related internet use. The association between leisure-related internet use and PIU has been studied both before and during the COVID-19 pandemic.

Prior to the pandemic, numerous studies found significant associations between increased leisure-related internet use, including excessive social media use, online gaming, and video streaming, and PIU (Kuss & Griffiths, 2012; Primack et al., 2017). During the pandemic, the relationship between leisure-related internet use and PIU has become even more significant, as individuals spend more time indoors due to lockdown measures, social distancing requirements, and remote work or education (Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023; Odriozola-González et al., 2020). Studies conducted during the pandemic suggest that the increased reliance on leisure-related internet activities has further exacerbated PIU (Gao et al., 2020; Putri et al., 2022). In particular, the pandemic has led to an increase in social media consumption, online gaming, and binge-watching of streaming content, which in turn may heighten the risk of PIU and associated negative mental health outcomes (Sun et al., 2020). It is important to note that the pandemic has intensified existing trends and relationships, rather than creating entirely new dynamics between leisure-related internet use and PIU. This emphasizes the need for continued research to understand the evolving nature of these relationships,

as well as the development of adaptive strategies for promoting healthy internet habits in the context of the ongoing pandemic and beyond (Gao et al., 2020; Putri et al., 2022).

2. Problematic Internet Use During Pre-Pandemic and Pandemic Periods

Comparing PIU in pre-pandemic and pandemic periods highlights the role external factors, like a global crisis, play in worsening existing internet use concerns. Although the core risk factors for PIU stay constant, the pandemic has amplified some of these factors, leading to increased vulnerability to PIU (Sun et al., 2020). One major difference between pre-pandemic and pandemic periods is the overall growth in internet usage. Due to pandemic-related restrictions, people rely more on the internet for work, education, and socialization (Cellini et al., 2020; Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023). This increased exposure to PIU risk factors, such as excessive engagement in certain online activities and disrupted routines, has resulted in a higher prevalence of PIU in the pandemic period (Ammar et al., 2020). Another key difference between the two periods is the effect of pandemic-related stress, anxiety, and social isolation on PIU. These factors make individuals more prone to PIU by promoting unhealthy coping strategies like excessive internet use as an escape from negative emotions and feelings of isolation (King et al., 2020; Király et al., 2020). Despite these differences, many risk factors for PIU identified pre-pandemic remain relevant during the pandemic. In essence, the pandemic has simply intensified these factors' impact, making it vital to address PIU and encourage healthy internet habits during these challenging times.

3. Problematic Internet Use and Gender during Pre-Pandemic and Pandemic Periods

Gender differences in PIU have been a topic of interest in the literature. Prior to the pandemic, studies examining gender differences in PIU reported mixed findings. Some studies found that males were more prone to PIU, particularly in relation to online gaming, while females were more likely to exhibit excessive social media use (Haagsma et al., 2012; Kuss et al., 2014). Other studies found no significant gender differences in PIU (Caner-Yıldırım & Yıldırım, 2022; Vigna-Taglianti et al., 2017). These results suggest that the relationship between gender and PIU may be complex and influenced by factors such as individual personality traits, cultural context, and the type of online activities engaged in.

155

The internet related shift in internet use patterns during Covid-19 pandemic period may have affected the relationship between gender and PIU. For instance, the sudden increase in remote learning and online communication may have amplified stress, anxiety, and social isolation, potentially affecting males and females differently in terms of PIU risk (Aristovnik et al., 2020; Elmer et al., 2020). Additionally, the surge in leisure-related internet use during the pandemic may have disproportionately impacted males and females depending on their preferred online activities, such as gaming or social media use (Ammar et al., 2020; Király et al., 2020).

In light of the growing concern surrounding PIU, particularly among students, and the unprecedented changes in internet use patterns during the COVID-19 pandemic, understanding the factors contributing to PIU and how they evolve over time is of utmost importance. This knowledge also is essential for developing effective interventions and promoting healthy internet habits, especially considering the significant role the internet plays in modern education and social life. In the current study, the guiding research question seeks to explore the potential differences in PIU between students with varying academic and leisure-related internet use durations and examine how these differences may change over time.

To address this question, it is crucial to first investigate the complex relationships between PIU, academic internet use, and leisure-related internet use in both pre-pandemic and pandemic contexts. This includes examining the potential gender differences in PIU and how the pandemic may have impacted these differences. By exploring these relationships, researchers can better understand the underlying factors that contribute to PIU among students and gain insight into the temporal dynamics of PIU in response to external influences, such as the COVID-19 pandemic. Ultimately, this

research will inform the development of targeted interventions aimed at supporting students' well-being and fostering healthy internet usage patterns in both academic and leisure contexts.

The guiding research question is: What are the differences in the temporal dynamics of PIU among undergraduates between academic and leisure-related usage patterns during pre-pandemic and pandemic periods?

METHOD

Given the purpose of this study, which is to explore the differences in the temporal dynamics of PIU among undergraduates between academic and leisure-related usage patterns during pre-pandemic and pandemic periods, a correlational research approach was employed. [Fraenkel et al. \(2012\)](#) assert that there are two primary reasons for conducting correlational studies: first, to explain human behaviors, and second, to predict potential outcomes. This study focuses on the latter reason, aiming to predict the possible impacts of internet usage patterns on PIU among undergraduates during different time periods.

1. Participants and Procedures

Paper and online surveys were employed to gather data. Ethical committee approval and informed consent were obtained from the participants. The study group comprised students from two accessible public universities for both the pre-pandemic and during-pandemic data collection procedures. [Creswell \(2012\)](#) defines convenience (nonprobability) sampling as the selection of participants based on their availability and representation of the study's aim. As the data were collected from readily available participants, the sampling method utilized in this study is convenience sampling. The sample included a total of 850 students (546 female and 304 male) from the 2018-2019 (pre-pandemic period) and 2020-2021 (during pandemic period) academic years. Table 1 displays the gender distribution of participants during pre-pandemic and pandemic periods.

Table 1 Gender distribution of participants during pre-pandemic (n= 479) and pandemic periods (n= 371)

Gender	Pre-Pandemic		Pandemic		Total
	f	%	f	%	f
Female	291	53.3	255	46.7	546
Male	188	61.8	116	38.2	304
Total	479	56.4	371	43.6	850

2. Data Collection Procedures and Instruments

Both ethical committee approval (Ref. No: E.15006-Inönü University) and informed consent of participants was gathered before the data collection procedures. For the pre-pandemic study, data collection was conducted using both online and paper-based questionnaires. In each survey format, the study's details were thoroughly explained, and participant consent was obtained through statements explicitly requesting their agreement. In the pandemic period data collection procedure, initially, two faculty members from the Department of Guidance and Psychological Counseling posted an online survey on their course pages for one month. Next, the pages informed students that they could earn extra credit for the respective course by volunteering to participate in the survey, and interested volunteers could access the survey via a provided link. Subsequently, the online survey's opening page furnished detailed information about the research and stated that student identification numbers were required for extra credit. However, it was emphasized that this data would only be used for this specific purpose and would not lead to any other alterations in their courses. Lastly, it was conveyed that students who wished to volunteer for the study should select the statement "I would like to participate in the study," and informed consent was obtained in this manner.

The data collection instruments were designed to gather information on participants' gender, PIU, academic internet use duration, and leisure-related internet use duration. Besides demographic information, following instruments were employed:

Translated version of the Generalized Problematic Internet Use Scale-2 (GPIUS2): It was employed to assess problematic internet use among the participants. The scale was adapted and validated for use in the population by Caner-Yıldırım and Yıldırım (2022). This 14-item instrument comprises three factors: deficient self-regulation (of internet use), preference for online social interaction, and (internet use for) mood regulation. The items are rated on an 8-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 8 (strongly agree). The overall reliability of this version of GPIUS2 was found to be Cronbach's $\alpha = .88$.

Academic Internet Use Duration: A single-item self-report measure was used to assess the average daily duration of academic internet use. Participants were asked to report the approximate number of hours they spent on the internet for academic purposes (e.g., online learning, research, communication with instructors) per day.

Leisure-Related Internet Use Duration: A single-item self-report measure was used to assess the average daily duration of leisure-related internet use. Participants were asked to report the approximate number of hours they spent on the internet for leisure purposes (e.g., social media, gaming, video streaming) per day.

3. Data Analysis

To address the research question, we conducted a multiple linear regression analysis to explore the temporal dynamics of PIU among undergraduates, taking into account academic and leisure-related usage patterns during both pre-pandemic and pandemic periods. This analytical approach allowed us to examine the relationships between the academic internet use duration, and leisure-related internet use duration, period, and gender (independent variables) and the PIU (dependent variable). The analysis was carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 28. Before conducting the multiple linear regression analysis, gender variable was coded as female = 1, male = 2 and the period was coded as pre-pandemic = 1, pandemic = 2. The assumptions we assessed included linearity, independence of errors, homoscedasticity, multicollinearity, and normality of residuals (Tabachnick & Fidell, 2013). A scatterplot of the relationship between each independent variable and PIU was visually inspected to confirm that the relationships were linear. Additionally, partial regression plots were examined to ensure that the linearity assumption held when controlling for other variables. To test for independence of errors, we calculated the Durbin-Watson statistic, which revealed no significant autocorrelation among the residuals. A plot of standardized residuals against predicted values was inspected, revealing a random distribution of residuals across the range of predicted values, thus indicating homoscedasticity. Variance Inflation Factor (VIF) values were computed for each independent variable, and all VIF values were found to be well below the threshold of 10, indicating that multicollinearity was not a concern in the analysis. The distribution of residuals was assessed through a visual inspection of the histogram and Q-Q plot, as well as by conducting the Shapiro-Wilk test. The results confirmed that the residuals were normally distributed. Given that all the assumptions of multiple linear regression were satisfied, we proceeded with the analysis to address the research question in our study.

FINDINGS AND DISCUSSION

In this section, we present the results of the multiple linear regression analysis conducted to investigate the temporal dynamics of PIU among undergraduates, considering the differences between academic and leisure-related usage patterns during the pre-pandemic and pandemic periods.

1. Descriptive Statistics

Before discussing the results of the regression analysis, we report the descriptive statistics for the variables included in the study. Table 2 displays the mean and standard deviation for PIU, academic internet use duration (in hours), and leisure-related internet use duration (in hours)

separately for the pre-pandemic and pandemic periods.

Table 2 Mean and standard deviation for PIU, academic internet use duration, leisure-related internet use duration for pre-pandemic and pandemic periods

	Pre-pandemic Period		Pandemic Period	
	M	SD	M	SD
Problematic internet use (PIU)	3.21	1.27	3.51	1.31
Academic internet use duration (in hours)	1.75	1.19	3.94	1.96
Leisure-related internet use duration (in hours)	4.49	3.29	5.11	2.36

2. Multiple Linear Regression Analysis

The multiple linear regression analysis was conducted to explore the relationships between PIU and the independent variables of academic internet use duration, leisure-related internet use duration, period (pre-pandemic or pandemic), and gender. Table 3 presents the results of the regression analysis, including the unstandardized coefficients (B), standard error of the unstandardized regression coefficient (SE B), standardized coefficients (Beta), t-values, and significance levels (p-values) for each predictor variable.

Table 3 Summary of multiple regression analysis for variables predicting problematic internet use (N=850)

Variable	B	SE B	β	t	sr ²	R ²	ΔF
Model						.08	19.386**
Academic internet use duration (in hours)	-.073	.028	-.108	-2.654**	-.09		
Leisure-related internet use duration (in hours)	.114	.015	.257	7.703**	.26		
Period (pre-pandemic or pandemic)	.378	.105	.145	3.616**	.12		
Gender	-.217	.090	-.080	-2.395*	-.08		

**p<.001, *p<.01.

The overall model was significant, with an R² value of .08, which indicates that 8% of the variance in PIU can be explained by the independent variables (academic internet use duration, leisure-related internet use duration, period, and gender). The change in F statistic (ΔF) was 19.386, which is significant at p < .001, suggesting that the model is a good fit for the data. Academic internet use duration (in hours): The unstandardized regression coefficient (B) is -.073, and it is significant at p < .001. This means that for each additional hour of academic internet use, PIU is predicted to decrease by .073 units, holding all other variables constant. The standardized regression coefficient (β) is -.108, indicating that a one standard deviation increase in academic internet use duration is associated with a .108 standard deviation decrease in PIU. Leisure-related internet use duration (in hours): The B value is .114, and it is significant at p < .001. This means that for each additional hour of leisure-related internet use, PIU is predicted to increase by .114 units, holding all other variables constant. The β value is .257, indicating that a one standard deviation increase in leisure-related internet use duration is associated with a .257 standard deviation increase in PIU. Period (pre-pandemic or pandemic): The B value is .378, and it is significant at p < .001. Since the period was coded as pre-pandemic = 1 and pandemic = 2, this means that PIU is predicted to be .378 units higher during the pandemic than before the pandemic, holding all other variables constant. The β value is .145, indicating that being in the pandemic period is associated with a .145 standard deviation increase in PIU compared to the pre-pandemic period. Gender: The B value is -.217, and it is significant at p < .01. Since gender was coded as female = 1 and male = 2, this means that PIU is predicted to be .217 units lower for males compared to females, holding all other variables constant. The β value is -.080, indicating that being male is associated with a .080 standard deviation decrease in PIU compared to being female.

In summary, the results suggest that leisure-related internet use duration and the pandemic period are positively associated with PIU, while academic internet use duration and being male are

negatively associated with PIU.

The present study aimed to examine the relationships between PIU and academic internet use duration, leisure-related internet use duration, the period (pre-pandemic or pandemic), and gender. The multiple linear regression analysis revealed that 8% of the variance in PIU could be explained by these independent variables. Our findings contribute to the growing body of literature on the factors associated with PIU in the digital age, particularly in the COVID-19 pandemic context, which has substantially impacted daily routines, lifestyles, and internet usage patterns.

Our findings showed a negative relationship between academic internet use duration and PIU, suggesting that as the number of hours spent on academic internet use increases, PIU tends to decrease. This result aligns with previous research indicating that increased academic internet use means a decrease in PIU (Caner-Yıldırım & Yıldırım, 2022; Romero-Rodríguez et al., 2022). It is possible that the nature of academic internet use, which often involves goal-directed tasks and structured activities, could be less likely to lead to compulsive or maladaptive internet behaviors.

We found a positive relationship between leisure-related internet use duration and PIU. This finding is consistent with prior research demonstrating that excessive leisure-related internet use, such as gaming, social networking, communication or online shopping, can be a risk factor for developing PIU (Caplan, 2010; Kuss et al., 2014; Toprakçı, 2007). Leisure-related internet use often entails more unstructured and engaging activities, which could increase the likelihood of excessive use and the development of problematic behaviors. This result highlights the importance of understanding the role of leisure-related internet use in the development of PIU and the need for targeted interventions and prevention strategies to promote healthy online habits.

The period variable, which differentiated between pre-pandemic and pandemic timeframes, showed a positive association with PIU. Our results indicate that PIU was higher during the pandemic compared to the pre-pandemic period. This finding is in line with recent studies highlighting the increased prevalence of PIU during the COVID-19 pandemic due to factors such as increased stress, social isolation, and a greater reliance on digital technology for work, education, and entertainment (Sun et al., 2020; Ünlü-Sakıcı & Toprakçı, 2024; Yıldırım & Caner-Yıldırım, 2023). Our results emphasize the need for ongoing research and interventions to support students' well-being and foster healthy internet usage patterns during challenging times such as the COVID-19 pandemic.

Regarding gender, our analysis revealed that males had lower levels of PIU compared to females. This finding contrasts with some previous research suggesting that males are more prone to PIU (Haagsma et al., 2012; Toprakçı, 2007). Further research is needed to explore the underlying factors contributing to gender differences in PIU, taking into account the potential confounding and suppressor effects of other variables.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In conclusion, this study elucidates the distinct temporal dynamics of Problematic Internet Use (PIU) among undergraduates, revealing that the purpose of online engagement is a critical determinant of its impact. Specifically, while academic internet use appears to serve as a protective factor associated with lower PIU—likely due to its structured and goal-directed nature—leisure-related use emerges as a significant predictor of problematic behavior. The findings also underscore the exacerbating role of external crises, as PIU levels were notably higher during the pandemic compared to the pre-pandemic period, highlighting the need for supportive interventions during such challenging times. Furthermore, the observation that males exhibited lower PIU levels than females challenges some previous literature and suggests a need to further investigate the gender-specific mechanisms underlying these behaviors. Ultimately, these results imply that fostering healthy internet habits requires a nuanced approach that distinguishes between beneficial academic engagement and

potentially harmful unstructured leisure activities.

Despite the valuable insights provided by this study, there are several limitations that should be acknowledged when interpreting the findings. First, this sample may not be representative of the broader population, limiting the generalizability of the findings. The study focused on a specific group of students, which might not reflect the experiences of other demographic groups or individuals from different cultural backgrounds. Future studies could explore these relationships in more diverse samples, including individuals from various age groups, educational levels, and cultural contexts, to better understand the factors contributing to PIU across different populations. Second, self-report measures were used to assess the variables in this study, which could introduce biases due to social desirability or inaccurate recall. Future research may benefit from incorporating alternative assessment methods, such as behavioral observations, experience sampling, or objective measures of internet use, to provide a more comprehensive understanding of the factors associated with PIU. Finally, the present study focused on a limited set of independent variables, and other factors that may contribute to PIU were not examined. Future research could explore additional variables, such as personality traits, coping strategies, social support, and mental health, to gain a more complete understanding of the determinants of PIU. Additionally, investigating the potential moderating or mediating effects of these factors on the relationships between internet use duration, period, gender, and PIU could provide valuable insights into the underlying mechanisms and help inform the development of targeted interventions to address PIU.

In conclusion, this study provides valuable insights into the temporal dynamics of PIU among undergraduates during pre-pandemic and pandemic periods. Findings suggest that leisure-related internet use and the pandemic period are positively associated with PIU, while academic internet use and being male are negatively associated with PIU. These results highlight the importance of considering the context and purpose of internet use when examining PIU among undergraduates. Future research should continue to explore the factors contributing to PIU to inform targeted prevention and intervention strategies that promote healthy internet use behaviors among young adults.

160

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ammar, A., Trabelsi, K., Brach, M., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L. & Hoekelmann, A. (2021). Effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours during the COVID-19 outbreak: Insight from the ECLB-COVID19 multicenter study. *Biology of sport*, 38(1), 9-21.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Balhara, Y. P. S., Harshwardhan, M., Kumar, R., & Singh, S. (2018). Extent and pattern of problematic internet use among school students from Delhi: Findings from the cyber awareness programme. *Asian journal of psychiatry*, 34, 38-42.
- Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S., & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian journal of public health*, 64(6), 172-176.
- Balhara, Y., Harshwardhan, M., Kumar, R., & Singh, S. (2018). Extent and pattern of problematic internet use among school students from Delhi: Findings from the cyber awareness programme. *Asian journal of psychiatry*.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Caner-Yıldırım, S., & Yıldırım, Z. (2022). Psychometric Properties of Turkish Version of Generalized Problematic Internet Use Scale-2 and the Relationship Between Internet Use Patterns and Problematic Internet Use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-23.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in human behavior*, 18(5), 553-575.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>

- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of sleep research*, 29(4), e13074.
- Chen, L., & Nath, R. (2016). Understanding the underlying factors of Internet addiction across cultures: A comparison study. *Electronic Commerce Research and Applications*, 17, 38-48.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Dhir, A., Chen, S. & Nieminen, M. (2015) A repeat cross-sectional analysis of the psychometric properties of the Compulsive Internet Use Scale (CIUS) with adolescents from public and private schools, *Computers & Education*, 86, 172-181.
- Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7), e0236337.
- Exelmans, L., & Van den Bulck, J. (2017). Binge viewing, sleep, and the role of pre-sleep arousal. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 13(8), 1001-1008.
- Fernandes, B., Biswas, U. N., Mansukhani, R. T., Casarín, A. V., & Essau, C. A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 59-65.
- Flayelle, M., Maurage, P., & Billieux, J. (2017). Toward a qualitative understanding of binge-watching behaviors: A focus group approach. *Journal of behavioral addictions*, 6(4), 457-471.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S. & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *Plos one*, 15(4), e0231924.
- Gao, L., Gan, Y., Whittal, A., & Lippke, S. (2020). Problematic internet use and perceived quality of life: findings from a cross-sectional study investigating work-time and leisure-time internet use. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 4056.
- Haagsma, M. C., Pieterse, M. E., & Peters, O. (2012). The prevalence of problematic video gamers in the Netherlands. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(3), 162-168.
- Jackson, D. B., Testa, A., & Fox, B. (2021). Adverse childhood experiences and digital media use among US children. *American journal of preventive medicine*, 60(4), 462-470.
- Jovic, J., Pantovic-Stefanovic, M., Mitkovic-Voncina, M., Dunjic-Kostic, B., Mihajlovic, G., Milovanovic, S., ... & Latas, M. (2020). Internet use during coronavirus disease of 2019 pandemic: Psychiatric history and sociodemographics as predictors. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(Suppl 3), S383-S390.
- Kemp, S. (2022, January). Digital 2022: Another year of bumper growth. We Are Social. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 184-186.
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive psychiatry*, 100, 152180.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International journal of mental health and addiction*, 10, 278-296.
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2014). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959-966. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.024>
- Laconi, S., Rodgers, R. F., & Chabrol, H. (2014). The measurement of Internet addiction: A critical review of existing scales and their psychometric properties. *Computers in human behavior*, 41, 190-202.

- Lam, L. T. (2014). Internet gaming addiction, problematic use of the internet, and sleep problems: a systematic review. *Current psychiatry reports*, 16, 1-9.
- Lebni, J. Y., Togholi, R., Abbas, J., Nejhadadgar, N., Salahshoor, M. R., Mansourian, M., ... & Ziapour, A. (2020). A study of internet addiction and its effects on mental health: A study based on Iranian University Students. *Journal of Education and Health Promotion*, 9.
- Lenhart, A. (2015) Teens, social media & technology overview 2015 [Internet]. Pew Research Center: *Internet, Science & Tech*. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015>
- Mehrvarz, M., Heidari, E., Farrokhnia, M., & Noroozi, O. (2021). The mediating role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and their academic performance. *Computers & Education*, 167, 104184.
- Nie, N. H. (2001). Sociability, interpersonal relations, and the internet: Reconciling conflicting findings. *American behavioral scientist*, 45(3), 420-435.
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruiria, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry research*, 290, 113108.
- Oka, T., Hamamura, T., Miyake, Y., Kobayashi, N., Honjo, M., Kawato, M., ... & Chiba, T. (2021). Prevalence and risk factors of internet gaming disorder and problematic internet use before and during the COVID-19 pandemic: A large online survey of Japanese adults. *Journal of Psychiatric Research*, 142, 218-225.
- Ortuño-Sierra, J., Pérez-Albéniz, A., Ciarreta, A., Gómez, A. D., & Pedrero, E. F. (2022). Problematic Internet Use and wellbeing during adolescence. *European Psychiatry*, 65(S1), S296-S296.
- Perrin, A. & Anderson, M. (2019). *Share of U.S. adults using social media, including Facebook, is mostly unchanged since 2018*, Pew Research Center. United States of America. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/616832/share-of-us/1597525/> on 06 May 2023. CID: 20.500.12592/kd6n4b.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaithe, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1-8.
- Putri, A., Setiawati, Y., Shieh, Y. T., & Lin, S. H. (2022). High-Risk Internet Addiction in Adolescents during Pandemic COVID-19 and Parent's Role. *Jurnal Berkala Epidemiologi*, 10(1), 11-20.
- Ramón-Arbués, E., Granada-López, J. M., Martínez-Abadía, B., Echániz-Serrano, E., Antón-Solanas, I., & Nash, M. (2021). Prevalence and factors associated with problematic internet use in a population of Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7620.
- Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., Hinojo-Lucena, F. J., & Gómez-García, G. (2022). An explanatory model of problematic Internet use of Southern Spanish university students. *Social Science Computer Review*, 40(5), 1171-1185.
- Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J., & Wise, L. (2016). The effects of boredom, loneliness, and distress tolerance on problem internet use among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*.
- Stavropoulos, V., Anderson, E. E., Beard, C., Latifi, M. Q., Kuss, D., & Griffiths, M. (2019). A preliminary cross-cultural study of Hikikomori and internet gaming disorder: The moderating effects of game-playing time and living with parents. *Addictive Behaviors Reports*, 9, 100137.
- Stosic, L., Dermendzhieva, S., & Tomczyk, L. (2020). Information and communication technologies as a source of education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 128-135.
- Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., ... & Shi, J. (2020). Brief report: increased addictive internet and substance use behavior during the COVID-19 pandemic in China. *The American journal on addictions*, 29(4), 268-270.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Takahashi, M., Adachi, M., Nishimura, T., Hirota, T., Yasuda, S., Kuribayashi, M., & Nakamura, K. (2018). Prevalence of pathological and maladaptive Internet use and the association with depression and health-related quality of life in Japanese elementary and junior high school-aged children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1349-1359.

- Toprakçı, E.(2007). The profiles of the use of the internet for study purposes among university students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* 6(3), 129-145 ERIC No: ED500215 Full Paper: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf>
- Toprakçı, M. S., Hepsöğütü, Z.B., & Toprakçı, E. (2021). The Perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (Example of İzmir Atatürk High School). *E-International Journal of Pedandragogy*, 1(2), 41–61. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/40>
- Ünlü-Sakıcı, N. & Toprakçı, E. (2024). Reflections of distance education during the pandemic (covid 19) on the current education of primary school students. *International Journal of Leadership Training*, 8(1), 131-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3964211>
- Vadher, S. B., Panchal, B. N., Vala, A. U., Ratnani, I. J., Vasava, K. J., Desai, R. S., & Shah, A. H. (2019). Predictors of problematic Internet use in school going adolescents of Bhavnagar, India. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(2), 151-157.
- Van Den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale: Validity and psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Vannucci, A., Flannery, K. M., & Ohannessian, C. M. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of affective disorders*, 207, 163-166.
- Vigna-Taglianti, F., Brambilla, R., Priotto, B., Angelino, R., Cuomo, G., & Diecidue, R. (2017). Problematic internet use among high school students: Prevalence, associated factors and gender differences. *Psychiatry research*, 257, 163-171.
- Xie, L., Yang, H. L., Lin, X. Y., Ti, S. M., Wu, Y. Y., Zhang, S. & Zhou, W. L. (2021). Does the internet use improve the mental health of Chinese older adults? *Frontiers in Public Health*, 9, 673368.
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., & Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA pediatrics*, 174(9), 898-900.
- Yavuz, B., ve Toprakçı, E. (2021). The opinions shared in internet forums about schools' distance education due to covid-19 pandemic. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013>
- Yildirim, T. & Caner-Yildirim, S. (2023). Examining online behaviors of young adults during the covid-19 pandemic social isolation period with regard to life satisfaction, loneliness, and hostility. *Psychological Reports*, 00332941231169671.
- Zhang, S., & Wang, Q. (2022). Refracting the pandemic: a field theory approach to chinese journalists' sourcing options in the age of covid-19. *Digital Journalism*, 10(6), 1115-1134.

Conflict of Interest Declaration: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Funding Information: The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Ethics Declaration: For this research, ethical permission was obtained from the decisions of İnönü University, Social Sciences and Humanities Scientific Research and Ethics Committee dated 11/02/2021 and numbered 4/23. At the same time, the author(s) have stated that; "We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected."

Declaration of Use of Artificial Intelligence: There is no direct or indirect contribution of artificial intelligence in any part of the article.

Lisans Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının Zamansal Dinamikleri: Pandemi Öncesi ve Pandemi Dönemlerinde Akademik ve Boş Zaman Kullanım Örüntülerinin Ayrıştırılması

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK
Malatya İnönü Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8325-9680
yuksel.cirak@inonu.edu.tr

Özet

Problemlı İnternet Kullanımı (PİK), dijital çağda kritik bir sorun haline gelmiştir. COVID-19 salgını, lisans öğrencilerinin hem eğitim hem de eğlence amaçlı çevrimiçi teknolojileri kullanma biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu çalışma, salgın öncesi ve salgın dönemlerinde akademik ve eğlence amaçlı kullanım modellerinin spesifik etkilerini ayırarak PIU'nun zamansal dinamiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Korelasyonel bir araştırma tasarımı kullanılarak, devlet üniversitelerine devam eden 850 lisans öğrencisinden (546 kadın, 304 erkek) oluşan bir kolaylık örnekleminde veriler toplanmıştır. Çalışma, iki farklı zaman dilimindeki verileri karşılaştırmıştır: pandemi öncesi dönem (2018-2019) ve pandemi dönemi (2020-2021). Katılımcılar, Genelleştirilmiş Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği-2'yi (GPIUS2) doldurmuş ve akademik ve eğlence amaçlı internet faaliyetleri için ortalama günlük süreleri bildirmiştir. PIU'nun belirleyicilerini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Model, problemlı kullanımdaki toplam varyansın %8'ini önemli ölçüde açıklamıştır. Bulgular, farklı türdeki çevrimiçi etkileşimler için farklı eğilimler ortaya koydu: eğlence amaçlı internet kullanım süresi PİK ile pozitif bir ilişki gösterirken, akademik amaçlı internet kullanım süresi negatif bir ilişki gösterdi. Ayrıca, çalışma önemli zamansal ve demografik belirleyiciler tespit etti; pandemi dönemi, pandemi öncesi döneme kıyasla daha yüksek PIU düzeyleriyle ilişkililiydi. Cinsiyet açısından, erkek öğrenciler kadın öğrencilere kıyasla daha düşük PİK düzeyleri sergiledi. Bu sonuçlar, internet kullanımının bağlamının (hedef odaklı veya eğlence amaçlı) problemlı davranışların gelişmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuçlar özellikle pandemi gibi zorlu dönemlerde öğrencilerin iyi oluşunu desteklemek için kullanım türüne özgü müdahalelerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Lisans Öğrencileri, Pandemi, İnternet kullanımı



**E-Uluslararası
Pedandragoji Dergisi**

Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 152-166

Araştırma Makalesi

Gönderim: 19.10.2025

Kabul: 10.12.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde
ve yayımlanmadan önce

✓ iThenticate
yazılımı ile taranmıştır.



Copyright
Bu çalışma Creative Commons
Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında
lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Çırak, Y. (2025). Lisans öğrencilerinde problemlı internet kullanımının zamansal dinamikleri: Pandemi öncesi ve pandemi dönemlerinde akademik ve boş zaman kullanım örüntülerinin ayrıştırılması, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 5(2), 152-166. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/158>

Genişletilmiş Özet

Problem: Dijital çağda internet, eğitimden sosyal etkileşime kadar günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ancak bu yoğun kullanım, bireylerin işlevselliğini bozan Problemlili İnternet Kullanımı (PİK) riskini de beraberinde getirmektedir. Özellikle üniversite öğrencileri, boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yoğun internet kullanımı sergiledikleri için PİK açısından risk grubu olarak değerlendirilmektedir. COVID-19 pandemisi ise zorunlu izolasyon, uzaktan eğitim ve sosyal kısıtlamalar nedeniyle öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarında köklü değişikliklere yol açmıştır. Pandemi öncesinde de var olan endişeler, pandemi sürecinde artan ekran süreleriyle daha karmaşık bir hal almıştır.

Literatürde internet kullanım süresinin PİK üzerindeki etkisi sıklıkla incelenmiş olsa da, kullanımın "amacı" (akademik veya boş zaman) ve "dönemi" (pandemi öncesi ve sonrası) arasındaki etkileşimlerin netleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bazı çalışmalar akademik kullanımın koruyucu olabileceğini öne sürerken, boş zaman kullanımının riski artırdığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, lisans öğrencilerinde PİK'in zamansal dinamiklerini; akademik ve boş zamanla ilgili internet kullanım sürelerinin etkilerini ayırıştırarak, pandemi öncesi ve pandemi dönemleri bağlamında incelemektir. Böylece, kriz dönemlerinde öğrencilerin dijital refahını destekleyecek faktörlerin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem: Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli (correlational research design) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki iki farklı kamu üniversitesinde öğrenim gören toplam 850 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 546'sı (%64,2) kadın, 304'ü (%35,8) erkektir. Veri toplama süreci iki ayrı zaman diliminde gerçekleştirilmiştir: Pandemi öncesi veriler 2018-2019 akademik yılında, pandemi dönemi verileri ise 2020-2021 akademik yılında toplanmıştır. Örneklem yöntemi olarak uygun örneklem (convenience sampling) tercih edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, katılımcıların problemlili internet kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Genelleştirilmiş Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-2 (GPIUS2) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması kullanılmış olup, bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .88 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin günlük ortalama "Akademik İnternet Kullanım Süresi" ve "Boş Zamanla İlgili İnternet Kullanım Süresi"ni belirlemek için tek maddelik öz bildirim soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, PİK üzerindeki yordayıcı etkileri belirlemek amacıyla cinsiyet, dönem, akademik kullanım süresi ve boş zaman kullanım süresi değişkenlerinin dahil edildiği çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar: Araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve Problemlili İnternet Kullanımındaki varyansın %8'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .08$, $p < .001$). Bağımsız değişkenlerin PİK üzerindeki etkileri incelendiğinde çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. "Boş zamanla ilgili internet kullanım süresi" ile PİK arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($\beta = .257$); yani eğlence amaçlı kullanım süresi arttıkça problemlili kullanım düzeyi artmaktadır. Buna karşılık, "Akademik internet kullanım süresi" ile PİK arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = -.108$). Bu bulgu, akademik amaçlı çevrimiçi geçirilen sürenin artmasının, problemlili kullanım riskini azaltıcı bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Dönem değişkeni açısından bakıldığında, pandemi döneminde olmanın PİK puanlarını pozitif yönde yordadığı görülmüştür; pandemi sürecindeki öğrencilerin PİK düzeyleri, pandemi öncesi döneme göre anlamlı derecede daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin PİK düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma, internet kullanımının bağlamının (yapılandırılmış akademik görevler

vs. yapılandırılmamış boş zaman aktiviteleri) problemleri davranışların gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler: Elde edilen bulgular ışığında, PİK ile mücadelede internet kullanımının sadece süresine değil, niteliğine ve amacına odaklanması gerektiği görülmektedir. Uygulayıcılar ve psikolojik danışmanlar, öğrencilere yönelik geliştirecekleri müdahale programlarında, internetin akademik ve hedef odaklı kullanımını teşvik ederken; sosyal medya, oyun veya video izleme gibi yapılandırılmamış boş zaman etkinliklerinde öz düzenleme becerilerini artırmaya odaklanmalıdır. Özellikle pandemi gibi kriz dönemlerinde artan stres ve izolasyonun PİK riskini artırdığı göz önüne alınarak, bu tür dönemlerde öğrencilere yönelik psikososyal destek hizmetleri artırılmalıdır.

Araştırmada erkeklerin PİK düzeylerinin daha düşük çıkması, bazı literatür bulgularıyla farklılık gösterdiğinden, gelecekteki çalışmalarda cinsiyetin PİK üzerindeki etkisinin altında yatan kültürel ve bireysel mekanizmaların derinlemesine incelenmesi önerilir. Ayrıca, bu çalışmanın kesitsel doğası bir sınırlılık olduğundan, gelecekteki araştırmaların boyamsal desenler kullanarak akademik ve boş zaman kullanımının PİK üzerindeki uzun vadeli etkilerini takip etmesi, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.