

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ÖNCÜ VE AKADEMİK ÇALIŞMALAR



All Sciences Academy

*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
ÖNCÜ VE
AKADEMİK
ÇALIŞMALAR*

Editör

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Öncü ve Akademik Çalışmalar
Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCI

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Haziran 2025

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-5900-66-1

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	5
Türkiye’de Akademik Erteleme Konusunu Ele Alan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme <i>Dilek KÖKSAL, Ertuğrul TALU</i>	
2. Bölüm	27
Ortaokul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar <i>Hayrullah KOÇA, İmam Bakır ARABACI</i>	
3. Bölüm	52
Yapay Zeka Çağında Eğitim Yönetimi: Algoritmik Yönetişim, Liderlik ve Etik Sorumluluklar <i>Nidan OYMAN BOZKURT</i>	
4. Bölüm	76
Romanya ve Türkiye’deki Velilerin İlkokul Eğitimine İlişkin Görüşleri <i>Evin ŞAHİN, Seda KERİMGİL ÇELİK, Yıldız Nur YETKİN, Zozan SARIGÜL</i>	
5. Bölüm	98
Travma Müdahalelerinde Güncel Eğilimler: Kuram, Uygulama ve Okul Temelli Yaklaşımlar <i>Ezgi LİF</i>	
6. Bölüm	115
Ebeveyn Öz Yeterliğinin Çocuklar Üzerindeki Gelişimsel Etkileri <i>Veysel SÜMER</i>	

Türkiye’de Akademik Erteleme Konusunu Ele Alan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Dilek KÖKSAL¹

Ertuğrul TALU²

- 1- Yüksek Lisans Öğrencisi; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü sungu.dilek@ogr.ahievran.edu.tr ORCID No: 0009-0009-3179-1371
- 2- Dr. Öğr. Üyesi; Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü etalu@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0002-3062-6130

1. GİRİŞ

1.1. Erteleme

Erteleme kelimesi, Latince "ileri" anlamına gelen "pro" ve "yarın" anlamına gelen "crastinate" kelimelerinden gelmektedir. "Yarınki süreç büyük bir engel olabilir" sözü ertelemeyi özetlemektedir (Knaus, 2003). TDK (2023) tarafından erteleme, "sonraya bırakmak" olarak tanımlanmaktadır. Bireyin bir hedefe ulaşması için gerekli olanı yapmama eğiliminin erteleme olduğu belirtilmektedir (Lay, 1986). Senécal vd., (1995) tarafından erteleme; bireyin bir eylemi gerçekleştirme gerektiğinin farkında olması, planladığı zaman çerçevesinde gerçekleştirememesi ve eylemi gerçekleştirmek için yeterli motivasyona sahip olmaması olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise erteleme hedeflere ulaşmak için gerekli olan görevleri geciktirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Levison vd., 1998).

Bireylerde yaygın görülen erteleme düşüncesi basit bir kaçınma durumu olmaktan daha çok karmaşık bir davranış problemi olarak görülmektedir. Erteleme bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir süreci içermektedir (Knaus, 2010). Oldukça yaygın bir eğilim olan erteleme davranışı bireylerin zaaflarının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yaşamının hiçbir anında ertelediğini iddia eden bireyin varlığını düşünmek zor olmaktadır (Senécal vd., 1995).

Chun Chu ve Choi'a (2005) göre aktif ve pasif erteleyen olmak üzere iki tür erteleyici birey bulunmaktadır. Pasif erteleyiciler; geleneksel erteleyiciler olarak karşımıza çıkmakta erteleme amacıyla olmayıp hızlı karar alamadıkları ve bunları uygulayamadıkları için sıklıkla erteleme eğilimi göstermektedirler. Aktif ertelemeciler ise erteleme konusunda bilinçli karar verirken bu kararları zamanında uygulama eğiliminde olmaktadır. Dolayısıyla bu iki tür bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda farklılık göstermektedir.

Yaşamlarının çoğu zamanını nasıl geçireceğini planlamakta olan bazı bireyler, planlarını gerçekleştirmek için gerekli çabayı göstermekte aşırı zorlanmakta ve bu durum bireylerin planlarına uyma davranışları arasında büyük bir tutarsızlık oluşmasına neden olmaktadır (Ariely ve Wertenbroch, 2002; Kandemir, 2014). Erteleme durumu, düşünceleri düzenleme ve uzun vadede hedeflenen sonuçlara ulaşma çabasına engel olmaktadır. Öncelikleri gerçekleştirirken olumsuzluk veya hoşnutsuzluk algılanmakta daha sonra daha iyisini yapma beklentisiyle başka bir aktivitenin yerine geçilmektedir (Knaus, 2003). Kişisel özellikler ve toplumsal nedenlerden etkilenen erteleme eğilimi; her bireyin özel hayatı, iş hayatı ve eğitim hayatı gibi yaşamının farklı döneminde görülebilmektedir (Ayyıldız ve Dilmaç, 2017). Erteleme davranışının daha çok akademik alanda yaşandığı ve başarısızlığa

neden olan etmenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Aydın ve Gökce, 2018).

1.2. Akademik Erteleme

Akademik erteleme, bireyin eğitimsel görevlerini yerine getirmesinde gecikme yaşaması anlamına gelmektedir (Saplavska ve Jerkunkova, 2018). Zamanında yapılmayan görev ve sorumluluklar, son günlere bırakılan sınav hazırlıkları akademik erteleme davranışı olarak belirtilmektedir (Oran, 2016). Erteleme davranışında bulunan bireyler yaşamlarında akademik görevler yerine boş zaman etkinliklerine daha sık yer vermektedirler. Akademik erteleme öğrenmeyi, başarıyı, akademik öz yeterliliği ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte bireylerin öz düzenleme ve iradelerindeki yetersizliği içeren bir durum olarak görülmektedir (Rabin vd., 2011).

1.2.1. Akademik Erteleme Davranışının Nedenleri

Bireyler farklı nedenlerden dolayı farklı şekillerde erteleme davranışında bulunmaktadırlar. Bazı bireyler başaramayacakları bir durum karşısında erteleme girişiminde bulunurken bazıları ise istemedikleri görevleri yapmamak için ertelemeye yönelmektedirler (Knaus, 2010). Bireylerin akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olan durumlara; belirli zaman aralığında hazırlanması gereken projeler, derslere yapılması gereken hazırlıklar, düzenli sınav çalışmaları ve sorumluluklarını zamanında yapmak gibi örnekler verilebilmektedir (Kutlu ve Demir, 2016). Milgram vd., (1993), akademik erteleme davranışına öz saygı düşüklüğünün yanı sıra duygusal üzüntünün neden olduğunu belirtmektedir. Balkıs vd., (2006) tarafından erteleme davranışına neden olan durumlar; bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetememesi, önceliklerini belirleyememesi, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması bunlara ek olarak bireyin kişilik özelliklerinin ve kendisine, çevresine yönelik yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleri olarak açıklanmaktadır.

Bireyin zamanını yönetme konusunda yanlış planlamaları ve yetersizliğinin (McCown vd., 1987), öz yeterliliğinin ve öz kontrolünün düşük olmasının (Wang vd., 2021), psikolojik esnekliğinin (Marie-Amélie ve Shankland, 2023), başarısızlık korkusu, sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlarının (Uzun Özer ve Topkaya, 2011), duygusal üzüntünün (Milgram vd., 1992) ertelemeye neden olduğu belirtilmektedir. Solomon ve Rothblum'a (1988) göre akademik erteleme davranışına; değerlendirme kaygısı, mükemmeliyetçilik, karar vermede zorluk, bağımlılık ve yardım arama, görevden kaçınma, hayal kırıklığı ve toleransının düşük olması, özgüven eksikliği, tembellik, başarı korkusu, bunalmış hissetme, zamanı kötü yönetme, kontrole karşı isyan, risk alma ve akran etkisi neden olmaktadır. Bazı araştırmacılara göre erteleme davranışı bireyin kişilik özelliği olarak görülmektedir (Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Milgram vd., 1998; Çam, 2013). Birey belirledikleri zaman aralığında hedefleri için çabalamadığı ve öğrenme görevlerini planlamadığı takdirde akademik erteleme kaçınılmaz olmaktadır (Dietz, Hofer ve Fries, 2007).

1.2.2. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları

Akademik erteleme davranışının sonucunda bireyde kısa süreli rahatlık duygusu oluşmakta bu durum daha sonra uzun sürede kaygı yaratarak çeşitli olumsuzluklara ve sıkıntılara neden olmaktadır. Bunlar; stres, başarısızlık ve suçluluk duygusu, düşük öz yeterlik algısı (Akbaş ve Gizir, 2010), zayıf akademik performans ve okul terki (González Brignardello vd., 2023) gibi çeşitli psikolojik sorunlar olarak görülmektedir. Balkıs ve Duru (2010) tarafından yapılan bir araştırmaya göre erteleme eğiliminin benlik saygısını düşürdüğü bunun da akademik başarı düzeyinin düşmesine yol açtığı belirtilmektedir. Akademik erteleme davranışının, bireyin öz farkındalığı, kendini engelleme düzeyi ve özsaygısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alışkanlık haline gelen bu davranış bireyi yıpratmakta, bunun sonucunda ise akademik ertelemenin, öğrencilerin sınav hazırlığında gecikmelere yol açarak derslerinden düşük notlar almasına neden olmaktadır (Beck vd., 2000). Dolayısıyla bireyin başarısızlık durumu gelecek yaşamında mutsuzluğa, okula karşı olumsuz tutumuna, aile içi çatışmalara ve sosyal açıdan bozulmalara neden olmaktadır (Oran, 2016).

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın problem cümlesi; alanyazında akademik erteleme konusunda yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi ve elde edilen verilerin kategorileştirilmesidir.

Akademik erteleme davranışının neden ve sonuçlarını, ilişkili olduğu diğer değişkenleri, ortaya çıkarmak için bu çalışma gerekli görülmektedir. İlgili literatür taraması sonucunda akademik erteleme konusunda yapılan araştırmaları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de son beş yılda akademik erteleme konusunda yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda ulaşılan tezlerin özelliklerine göre sınıflandırılması aşağıdaki gibidir:

- İncelenen lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıla göre sınıflandırılması.
- İncelenen lisansüstü tezlerin türüne göre sınıflandırılması.
- İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre sınıflandırılması.
- İncelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubunun özelliğine göre sınıflandırılması.
- İncelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre sınıflandırılması.
- İncelenen lisansüstü tezlerin akademik erteleme ile birlikte araştırılan farklı değişkenlere göre sınıflandırılması.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılmak istenen durumlar hakkındaki doküman ve belgelerin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2019 ve 2024 yılları arasında Türkiye’de akademik erteleme konusunda yayımlanan 33 adet yüksek lisans ve 2 adet doktora tezi olmak üzere toplam 35 adet tez oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanırken YÖK TEZ (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanında yıl filtrelemesi 2019 ve 2024 yılları şeklinde yapılmıştır. Veri tabanı araması “Akademik Erteleme” anahtar sözcüğü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yayımlanmış tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak ve kategorileştirilerek frekans analizi yapılmıştır.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında İncelenen Araştırmalar

Yazar ve Yıl	Başlık	Araştırma Türü
Cerit, 2019	Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Günay, 2019	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde sosyal medya kullanım sıklığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki	Yüksek Lisans
Kocalar, 2019	Öz eleştirel ruminasyon ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve üniversite öğrencilerindeki mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme ilişkilerinde öz eleştirel ruminasyonun aracılık rolü	Yüksek Lisans
Boyalı, 2020	Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi	Yüksek Lisans
Demir, 2020	Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü	Yüksek Lisans
Karadaş, 2020	Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: Akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü	Doktora Tezi
Şendoğan, 2020	Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar	Yüksek Lisans

Aslan, 2021	Akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisine dayalı grup rehberliği programının etkisi	Yüksek Lisans
Ergün, 2021	Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi, mükemmeliyetçilik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
İkiz, 2021	Lise öğrencilerinde bilgelik ve öz-kabulün akademik erteleme ile ilişkisi	Yüksek Lisans
Kazaz, 2021	Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıkıntıya dayanmalarına ve çeşitli sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi	Yüksek Lisans
Kürker, 2021	Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi	Yüksek Lisans
Tanrıkulu, 2021	Ergenlere yönelik akademik erteleme davranışıyla baş etme programının geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi	Doktora Tezi
Arıöz, 2022	Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Coşkun, 2022	Ergenlerde akademik ertelemenin yordayıcıları: Mükemmeliyetçilik ve gelişmeleri kaçırma korkusu	Yüksek Lisans
Epözdemir, 2022	Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi	Yüksek Lisans
Ertan Düzgün, 2022	Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Günay, 2022	Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Işıktaş, 2022	Lise öğrencilerinin akademik azim, olumlu gelecek beklentileri ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi	Yüksek Lisans
Kaya, 2022	Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
Demiray Aktay, 2023	Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme üst biliş farkındalığı ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Kızıltan, 2023	Sosyotelizm (Phubbing), öz-kontrol ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans

Türkadı Gervan, 2023	Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin internet bağımlılığı ve şiddet ile ilişkisi	Yüksek Lisans
Uslu, 2023	Ortaokul öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişkide akademik ertelemenin aracı rolü	Yüksek Lisans
Yalçın, 2023	Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide akademik motivasyonsuzluğun aracı rolü	Yüksek Lisans
Ak Yıldız, 2024	Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile duyu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
Aydın, 2024	Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yordanmasında akademik ertelemenin ve umudun rolü	Yüksek Lisans
Aykaç, 2024	Üniversite öğrencilerinde nomofobinin akademik erteleme üzerindeki etkisinde öz-düzenleme ve akademik güdülenmenin aracılık rolleri	Yüksek Lisans
Demirel, 2024	Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile akıllı telefon bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler	Yüksek Lisans
Doruk Aslan, 2024	Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışlarına etkisi	Yüksek Lisans
Kamas, 2024	Lise öğrencilerinin öznel akademik iyi oluşlarının akademik erteleme ve akademik beklentilere ilişkin stres bağlamında incelenmesi	Yüksek Lisans
Karaman Ardal, 2024	Lise öğrencilerinde eğitim stresi ve akademik erteleme ilişkisi	Yüksek Lisans
Koçer, 2024	Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları: Akademik güdülenme, umut ve kişilik özellikleri	Yüksek Lisans
Özgür, 2024	Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve bilişsel duygusal bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin analizi	Yüksek Lisans
Yılmaz, 2024	Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde sosyal medya, dijital oyun ve televizyon bağımlılıklarının rollerinin incelenmesi	Yüksek Lisans

Tablo 1'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, yazar ismi, tarihi, araştırmanın başlığı ve türü görülmektedir.

4. BULGULAR

Tablo 2: Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans	Yüzde
2019	3	8.57
2020	4	11.42
2021	6	17,14
2022	7	20
2023	5	14.28
2024	10	28.57
Toplam	35	100

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde; 2019 yılında (n=3, %8.57), 2020 yılında (n=4, %11.42), 2023 yılında (n=5, %14.28), 2021 yılında ise (n=6, %17.14) ve 2022 yılında (n=7, %20) çalışmanın yayımlandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre akademik erteleme konusunda en çok çalışmanın (n=10, %28,57) ile 2024 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3: Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tür	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	32	94.11
Doktora	2	5.88
Toplam	34	100

Tablo 3’te araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde; (n=32, %94.11) araştırmanın yüksek lisans tezi ve (n=2, %5.88) araştırmanın doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre akademik erteleme kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Tablo 4: Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Frekans	Yüzde
Nicel	33	97.05
Karma	1	2.94
Nitel	0	0
Toplam	34	100

Tablo 4'e bakıldığında lisansüstü tezlerin (n=33, % 97.05) ile nicel desenin, (n=1, %2.94) ile karma desenin kullanıldığı görülmektedir. Nitel desenin kullanıldığı teze rastlanmamıştır.

Tablo 5: Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde
18 yaş üstü	17	48.57
18 yaş altı	18	51,47
Toplam	35	100

Tablo 5'te araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde tezlerin (n=17, %48.57) ile 18 yaş üstü bireylerle, (n=18, %51.47) ile 18 yaş altı bireylerle gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 6: Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Çalışma Grubu Büyüklüğü	Frekans	Yüzde
0-100	2	5.71
101-200	1	2.85
201-300	2	5.71
301-400	4	11.42
401-500	8	22.85
501-600	7	20
601-700	8	22.85
700 ve üzeri	3	8.57
Toplam	35	100

Tablo 6’da araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımları verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın, (n=2, %5.71) ile 0–100 kişi, (n=1, %2.85) 101–200 kişi, (n=2, %5.71) ile 201–300 kişi, (n=4, %11.42) ile 301-400 kişi, (n=8, %22.85) ile 401-500 kişi, (n=7, %19.90) ile 501-600 kişi, (n=8, %22.85) ile 601-700 kişi ve (n=3, %8.57) ile 700 ve üzeri kişi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre; çalışma grubu büyüklüklerinin, araştırmalar arasında farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

Tablo 7: Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Frekans	Yüzde
Çakıcı (2003) Akademik Erteleme Ölçeği	28	80
Balkıs (2006) Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği	4	11.42
Ocak ve Karataş (2019) Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği	2	5.71
Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği (2013)	1	2.85
Toplam	35	100

Tablo 7’de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmada en çok kullanılan ölçeğin (n=28, %80) ile Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği olduğu görülmektedir. Balkıs (2006) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (n= 4, %11.42), Ocak ve Karataş (2019) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (n=2, %5.71) ve Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği(2013) (n=1, %2.85) kullanılan diğer ölçekler arasında yer almaktadır.

Tablo 8: Lisansüstü Tezlerin Birlikte Araştırıldığı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Frekans	Yüzde
Demografik Değişkenler	24	27.90
Sosyal Medya Bağımlılığı	3	3.48
Mükemmelliyetçilik	3	3.48
Kişilik Özellikleri	3	3.48
Dijital Oyun Bağımlılığı	3	3.48
Akademik Güdülenme	3	3.48
Akılcı Olmayan İnanç	2	2.32
Akıllı Telefon Bağımlılığı	2	2.32
Akademik Başarı	2	2.32
Öz-Kontrol	2	2.32
Umut	2	2.32
Akademik Motivasyonsuzluk	1	2.32
Öz Düzenleme	1	1.16
Duygu Düzenleme Becerisi	1	1.16
Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı	1	1.16
Televizyon Bağımlılığı	1	1.16
İnternet Bağımlılığı	1	1.16
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	1	1.16

Anne Baba Ödül-Ceza Yöntemi	1	1.16
Akademik Beklenti	1	1.16
Üst Biliş Farkındalığı	1	1.16
Başarı Yönelimleri	1	1.16
Okula Bağlanma	1	1.16
Okula İlişkin Tutum	1	1.16
Olumlu Gelecek Beklentileri	1	1.16
Akademik Azim	1	1.16
Öğrenilmiş Güçlülük	1	1.16
Stresle Başa Çıkma Tarzı	1	1.16
Stres	1	1.16
Eğitim Stresi	1	1.16
Öz Eleştirel Ruminasyon	1	1.16
Kaygı	1	1.16
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	1	1.16
Sıkıntıya Dayanma	1	1.16
İyi Oluş	1	1.16
Öznel Akademik İyi Oluş	1	1.16
Düşünme İhtiyacı	1	1.16
Bilişsel Çarpıtma Düzeyi	1	1.16
Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu	1	1.16
Öz-Kabul	1	1.16
Bilgelik	1	1.16

Genel Erteleme	1	1.16
Sosyotelizm	1	1.16
Nomofobi	1	1.16
Anne Baba Tutumları	1	1.16
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	1	1.16
Bilişsel Duygusal Bilinçli Farkındalık	1	1.16
Şiddet	1	1.16
Toplam	86	100

Tablo 8'e bakıldığında incelenen tezlerde birlikte araştırılan diğer değişkenlere göre dağılımı (n=24, %27.90) ile demografik değişkenler, (n=3, %3.48) ile sosyal medya bağımlılığı, mükemmeliyetçilik, kişilik özellikleri, dijital oyun bağımlılığı ve akademik güdülenme, (n=2, % 2.32) ile akılcı olmayan inanç, akıllı telefon bağımlılığı, akademik başarı, öz-kontrol ve umut (n=1, %1.16) ile akademik motivasyonsuzluk, öz düzenleme, duygu düzenleme becerisi, çevrimiçi oyun bağımlılığı, televizyon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya kullanım sıklığı, anne baba ödül-ceza yöntemi, akademik beklenti, üst biliş farkındalığı, başarı yönelimleri, okula bağlanma, okula ilişkin tutum, olumlu gelecek beklentileri, akademik azim, öğrenilmiş güçlülük, stresle başa çıkma tarzı, stres, eğitim stresi, öz eleştirel ruminasyon, kaygı, belirsizliğe tahammülsüzlük, sıkıntıya dayanma, iyi oluş, öznel akademik iyi oluş, düşünme ihtiyacı, bilişsel çarpıtma düzeyi, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, öz-kabul, bilgelik, genel erteleme, sosyotelizm, nomofobi, anne baba tutumları, gelişmeleri kaçırma korkusu, bilişsel duygusal bilinçli farkındalık ve şiddet olarak belirtilmektedir.

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda akademik erteleme davranışı alanyazında önemli bir konu olarak görülmektedir. Ortaokul, lise ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin birçoğunun çoğunlukla akademik erteleme davranışında bulunmaktadır. Akademik erteleme davranışına neden olan etmenler ve akademik erteleme davranışı sonucunda karşımıza çıkan durumlar araştırmalarda sıklıkla yer almaktadır.

Yapılan araştırma neticesinde Türkiye’de akademik erteleme konusunda yayımlanmış tezler incelenmiştir. Akademik erteleme konusunda güncel olan çalışmaları görebilmek için son beş yılda Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan tezler ele alınmıştır. İlgili taramalar yapılmış ve yapılan inceleme sonucunda son beş yılda Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında akademik erteleme konusunda 33 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 35 tez tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre akademik erteleme konusunda doktora düzeyinde yayımlanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın yeni araştırmacılara doktora çalışmalarında öncülük edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre akademik erteleme konusunda nitel desenli bir çalışma bulunmamıştır. Nitel ve karma desenli çalışmaların düşük sayıda ve ya hiç olmaması alanyazın noktasında sınırlı bir yön olarak görülmektedir. Yeni yapılacak araştırmaların daha çok nitel ve karma desenli çalışmalardan oluşmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu ele alan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında buldukları tespit edilmiştir (Boyalı, 2020; Cerit, 2019; Coşkun, 2022; Günay, 2022; Işıktaş, 2022; İkiz, 2021; Kazaz, 2021; Koçer, 2024; Uslu, 2023). Cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme davranışı arasındaki farklılaşmayı inceleyen çeşitli araştırmaların sonucuna göre ise akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır (Ak Yıldız, 2024; Arıöz, 2022; Demir, 2020; Demirel, 2024; Doruk Aslan, 2024; Epözdemir, 2022; Ergün, 2021; Ertan Düzgün, 2022; Günay, 2019; Kamas, 2024; Karaman Ardal, 2024; Kürker, 2021; Özgür, 2024; Şendoğan, 2020; Yalçın, 2023; Yılmaz, 2024).

Akademik erteleme davranışının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu ele alan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Cerit, 2019; Ergün, 2021; Işıktaş, 2022; Kamas, 2024; Kazaz, 2021; Yalçın, 2023). İncelenen araştırmalarda sınıf düzeyine göre akademik erteleme düzeyinin farklılaşmadığı sonucunu destekleyen çeşitli araştırmalar tespit edilmiştir (Ak Yıldız, 2024; Arıöz, 2022; Demir, 2020; Demirel, 2024; Doruk Aslan, 2024; Ertan Düzgün, 2022; İkiz, 2021; Karaman Ardal, 2024; Kürker, 2024; Şendoğan 2020; Yalçın, 2023; Yılmaz, 2024).

Akademik erteleme davranışını okul türüne göre farklılaşma durumunu inceleyen çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri görülmüştür (Cerit, 2019; Işıktaş, 2022; İkiz, 2021). Okul türüne göre akademik erteleme davranışı düzeyinin farklılaşmadığı sonucunu destekleyen bazı araştırmalar tespit edilmiştir (Demir, 2020; Işıktaş, 2022; Karaman Ardal, 2024).

Akademik başarı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre; algılanan akademik başarı azaldıkça akademik erteleme davranışının daha arttığı tespit edilmiştir (Ak Yıldız, 2024; Cerit, 2019; Demir, 2020; Doruk Aslan, 2024; Karaman Ardal, 2024). Not ortalaması düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Günay, 2022; Işıқтаş, 2022) Okudukları bölümü isteyerek tercih etmeyen üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Kazaz, 2021; Kürker, 2021).

Sosyoekonomik düzey ile akademik erteleme davranışı arasında farklılaşmayı inceleyen çeşitli araştırmalara göre birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Demir (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, algılanan sosyoekonomik düzey düştükçe akademik erteleme davranışı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Doruk Aslan (2024) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre gelir düzeyi artıkça akademik erteleme davranışı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerinin gelir durumu ile akademik erteleme davranışı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit eden araştırmalar da yer almıştır (Epözdemir, 2022; Kamas, 2024).

Akademik erteleme davranışının; sosyal medya kullanım sıklığı (Günay, 2019; Karaman Ardal, 2024), akıllı telefon bağımlılığı (Boyalı, 2020; Demirel, 2024;), uyumsuz mükemmeliyetçilik (Kocalar, 2019), sosyal medya bağımlılığı (Kürker, 2021; Yılmaz, 2024), tv bağımlılığı (Yılmaz, 2024), dijital oyun bağımlılığı (Doruk Aslan, 2024; Yalçın, 2023; Yılmaz, 2024), nomofobi (Aykaç, 2024), anne- baba aşırı koruyucu tutum ve reddedici tutum (Demirel, 2024), eğitim stresi (Karaman Ardal, 2024), sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri (Arıöz, 2022); kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük (Günay, 2022), sosyotelizm (Kızıltan, 2023), çevrimiçi oyun bağımlılığı (Uslu, 2023), akademik motivasyonsuzluk (Yalçın, 2023), şiddete yönelik tutum (Türkadı Gervan, 2023) değişkenlikleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik erteleme davranışının; stresle başa çıkma stratejileri (Cerit, 2019), öz kontrol (Boyalı, 2020), okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı (Demir, 2020), öznel akademik iyi oluş ve öğretmenlerden algılamış olunan stres (Kamas, 2024), ders çalışma süresi (Karadaş, 2020), akademik azim ve olumlu gelecek beklentileri (Işıқтаş, 2022), akademik başarı (Epözdemir, 2022; Karadaş, 2020), uyumlu mükemmeliyetçilik (Coşkun, 2022; Kocalar, 2019), duygu düzenleme becerisi (Ak Yıldız, 2024), akademik güdülenme (Aykaç, 2024; Doruk Aslan, 2024), okula bağlanma (Uslu, 2023), öz düzenleme (Aykaç, 2024), bilişsel duygusal bilinçli farkındalık (Özgür, 2024), öğrenilmiş güçlülük (Aydın, 2024), temel ihtiyaçların doyumu (Kürker, 2021); sıkıntıya dayanma (Kazaz, 2021) üst biliş farkındalığı ve başarı yönelimleri (Demiray Aktay, 2023), öz kontrol (Kızıltan, 2023) değişkenleri arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik erteleme davranışının; mükemmeliyetçilik ile arasında öz eleştirel ruminasyonun (Kocalar, 2019), öz kontrol ile arasında akıllı telefon bağımlılığının (Boyalı, 2020), okula ilişkin tutum düzeyleri arasında düşünme ihtiyacının (Demir, 2020), dijital oyun bağımlılığı ile akademik motivasyonsuzluğun (Yalçın, 2023), sosyotelizm ile arasında öz kontrolün (Kızıltan, 2023), temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile arasında sosyal medya bağımlılığının (Kürker, 2021) aracı rolü bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik ile ontolojik iyi oluş (Ergün, 2021), çevrimiçi oyun bağımlılığı ile okula bağlanma (Uslu, 2023) arasında akademik erteleme davranışının aracı rolü tespit edilmiştir.

Yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre, akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler tespit edilmiştir. Bunlar; gelişmeleri kaçırma korkusu (Coşkun, 2022), kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutları (Arıöz, 2022), dijital oyun bağımlılığı (Yalçın, 2023), akılcı olmayan inanç (Şendoğan, 2020), internet bağımlılığı (Türkadi Gervan, 2023), bilgelik ve öz-kabul (İkiz, 2021), kişilik özellikleri (Ertan Düzgün, 2022), sosyal medya ve tv bağımlılığı (Yılmaz, 2024), akademik güdülenme (Koçer, 2024), akıllı telefon bağımlılığı ve baba reddedici tutum (Demirel, 2024) değişkenlerinin olduğu görülmüştür.

Aslan (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Gerçeklik Terapisine dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının deney grubunda yer alan lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltma yönünde etkisi bulunmuştur. Kaya (2022) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının arttığı, akademik erteleme davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanırkulu (2021) tarafından ergenlere yönelik çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımına dayalı akademik erteleme davranışıyla baş etme programının lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Akademik erteleme davranışını önlemede ve müdahale etmede eğitim programlarının düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere ve ebeveynlere yönelik akademik erteleme davranışı konusunda farkındalık kazanmaları amacı ile eğitim içerikleri hazırlaması önerilir. Öğrencilerde zaman yönetimi becerisi kazandırmak adına günlük, haftalık ve aylık planları oluşturarak takibini yapabilir. Öğrencilerin akademik görevleri zamanında yerine getirmesi için kısa ve uzun dönemli hedefler belirlemesi sağlanabilir. Erteleme davranışına müdahale etmeden önce bu davranışın altında yatan duyguları ele alarak destekleyici bireysel ve grup çalışmalarını yapabilir.

Akademik erteleme davranışı farklı değişkenlerle birlikte incelenebilir. Nitel ve karma araştırma yöntemi kullanılarak bireylerin akademik erteleme davranışlarına ait algılarının ne olduğu öğrenilerek derinlemesine araştırma

yapılabilir. Akademik ertelemeyi etkileyen değişkenlerin açıklanmasında farklı modeller kullanılarak, boylamsal araştırmalar yapılabilir.

REFERANSLAR

- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Ak Yıldız, E. (2024). *Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Arıöz, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Ariely, D. ve Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>
- Aslan, S. (2021). *Akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisine dayalı grup rehberliği programının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydın, E. ve Gökce, Z. (2018). Ergenlerde akademik erteleme ve anne baba tutumları[Bildiri sunumu]. *III. INES Education and Social Science Congress*, Antalya.
- Aydın, R. (2024). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yordanmasında akademik ertelemenin ve umudun rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aykaç, S. (2024). *Üniversite öğrencilerinde nomofobinin akademik erteleme üzerindeki etkisinde öz-düzenleme ve akademik güdülenmenin aracılık rolleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ayyıldız, F. ve Dilmaç, B. (2017). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10-11), 127-146.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Beck, B. L., Koons, S. R. ve Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.

- Boyalı, C. (2020). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. B. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, H. (2019). *Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chun Chu, A. H. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Coşkun, G. (2022). *Ergenlerde akademik ertelemenin yordayıcıları: Mükemmeliyetçilik ve gelişmeleri kaçırma korkusu* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Demir, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demiray Aktay, D. (2023). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme üst biliş farkındalığı ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirel, E. (2024). *Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile akıllı telefonbağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R. ve Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 554-558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.018>
- Dietz, F., Hofer, M. ve Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906. <https://doi.org/10.1348/000709906X169076>
- Doruk Aslan, M. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Epözdemir, B. (2022). *Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ergün, U. (2021). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğilimi, mükemmeliyetçilik ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Ertan Düzgün, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A. ve López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Günay, K. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde sosyal medya kullanım sıklığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günay, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- İkiz, K. (2021). *Lise öğrencilerinde bilgelik ve öz-kabulün akademik erteleme ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Işıқтаş, E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik azim, olumlu gelecek beklentileri ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Kamas, B. Ş. (2024). *Lise öğrencilerinin öznel akademik iyi oluşlarının akademik erteleme ve akademik beklentilere ilişkin stres bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kandemir, M. (2014). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.016>
- Karadaş, C. (2020). *Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: Akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karaman Ardal, H. (2024). *Lise öğrencilerinde eğitim stresi ve akademik erteleme ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaya, Y. (2022). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kazaz, Y. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sıkıntıya dayanmalarına ve çeşitli sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kızıltan, E. (2023). *Sosyotizm (Phubbing), öz-kontrol ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kocalar, H. E. (2019). *Öz eleştirel ruminasyon ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve üniversite öğrencilerindeki mükemmeliyetçilik ile akademik*

- erteleme ilişkilerinde öz eleştirel ruminasyonun aracılık rolü (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Koçer, N. (2024). *Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları: Akademik güdülenme, umut ve kişilik özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Knaus, W.J. (2003). *The procrastination work book*. Oakland: New Harbinger Pub.
- Knaus, W. (2010). *End procrastination now!: Get it done with a proven psychological approach*. New York: McGraw Hill Professional.
- Kutlu, M. ve Demir, Y. (2016). Ergenlerdeki akademik erteleme davranışının incelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II Sempozyumu*, Samsun.
- Kürker, F. (2021). *Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Levison, H. F., Lissauer, J. J. ve Duncan, M. J. (1998). Modeling the diversity of outer planetary systems. *The Astronomical Journal*, 116(4). <https://doi.org/10.1086/300557>
- Marie-Amélie, M. ve Shankland, R. (2023). Poor learning-related resource management and psychological inflexibility as predictors of procrastination in first-year university students. *Cogent Education*, 10(2), 2287907. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287907>
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(87\)90130-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(87)90130-9)
- Milgram, N. A., Gehrman, T. ve Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307-1313. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90173-M](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90173-M)
- Milgram, N. A., Batori, G. ve Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of Schoolpsychology*, 31(4), 487-500. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Ocak, G. ve Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Oran, S. (2016). *Anadolu Lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

- Özgür, A. C. (2024). *Analysis of the relationship between academic procrastination and cognitive emotional mindfulness in university students* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Rabin, L. A., Fogel, J. ve Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Saplavaska, J ve Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. *Engineering For Rural Development*, 23, 1192-1197. <https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>
- Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. (1988). Procrastination assessment scale-students. *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*, 358-360.
- Şendoğan, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıkulu, M. (2021). *Ergenlere yönelik akademik erteleme davranışıyla baş etme programının geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türkadı Gervan, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin internet bağımlılığı ve şiddet ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uslu, O. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişkide akademik ertelemenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Yalçın, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide akademik motivasyonsuzluğun aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, R. (2024). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde sosyal medya, dijital oyun ve televizyon bağımlılıklarının rollerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wang, Y., Gao, H., Liu, J. ve Fan, X. L. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110866>

Ortaokul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Hayrullah KOÇA¹

İmam Bakır ARABACI²

- 1- Yüksek Lisans Öğr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü.
hayrullahkoca12@gmail.com ORCID No: 0009-0007-2824-3732
- 2- Prof. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü.
arabacibaki@gmail.com ORCID No: 0000-0002-6703-4665

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Bingöl il merkezindeki ortaokullarda görev yapan ortaokul yöneticilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma, amaçlı örnekleme seçilen 10 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin öğretim planlama sürecinde öğretmenlerin hazır plan kullanımı, işbirliği eksikliği ve merkezîyetçi yönetim uygulamalarının sorun yarattığı ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel ders programı talepleri, görev bilincinde düşüklük, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve rehber öğretmenlik gibi ek sorumluluklardan kaçınmaları da organizasyonel zorluklar arasında yer almaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin gönüllü katılım eksikliği, öğrenci devamsızlığı ve motivasyon sorunları belirlenen diğer güçlüklerdendir. Veli ilişkilerinde ise katılım düşüklüğü, iletişim kopuklukları ve sosyoekonomik engeller ön plana çıkmıştır. Bu sorunların hem bireysel tutumlardan hem de sistemsel yapısal eksikliklerden kaynaklandığı görülmüştür. Araştırma, etkili yönetim için yerel ihtiyaçlara uygun planlamalar, şeffaf görev dağılımı ve iletişim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuçlar, ortaokul yöneticilerinin karşılaştığı çok boyutlu sorunların eğitim kalitesi ve sürdürülebilirliği üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, okul yöneticileri, öğretim süreci, organizasyonel sorunlar, veli iş birliği, destekleme kursları, sınıf mevcutları.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel dinamiklerinden biri olan okul yöneticileri, sadece birer idari personel değil; aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerinin şekillenmesinde, okul ikliminin iyileştirilmesinde ve öğrenci başarısının artırılmasında aktif birer lider olarak görev yapmaktadırlar. Özellikle ortaokul düzeyindeki yöneticiler, bu kritik süreçte hem akademik performansın hem de sosyal gelişimin eş zamanlı olarak desteklenmesinde karşı karşıya kaldıkları çok yönlü zorluklarla baş etmek durumundadırlar (Yıldırım & Özdemir, 2020). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin üstlendiği görevler; eğitim politikalarının uygulanmasından, öğretmenler arası koordinasyonun sağlanmasına, öğrenci davranışlarının yönetiminden veli ilişkilerine ve okula tahsis edilen kaynakların etkin kullanımına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Aydın & Arslan, 2018). Bu görev çeşitliliği, yöneticilerin karşılaştığı sorunların karmaşıklığını ve yoğunluğunu da artırmaktadır. Modern toplumların hızla değişen sosyo-ekonomik yapısı, teknolojiye bağlı gelişmeler ve küreselleşmenin etkileri eğitim alanını da

derinden etkilemekte, eğitim kurumlarının yapısal dönüşümünü zorunlu kılmaktadır (Demir & Yılmaz, 2019). Eğitim politikalarında yaşanan sürekli yenilikler ve değişen müfredat yapıları, ortaokul yöneticilerinin rollerini yeniden tanımlamalarını ve bu değişikliklere hızla adapte olmalarını gerektirmektedir (Kaya, 2021). Öte yandan, kamu eğitim sistemlerinde gözlemlenen bürokratik engeller, sınırlı bütçeler ve altyapı sorunları, yöneticilerin günlük operasyonel iş yükünü artırmakta; bu da karar alma süreçlerinde gecikmelere ve etkin müdahalelerin zorlaşmasına yol açmaktadır (Özkan & Gültekin, 2022). Böylece, okul yöneticileri sadece eğitim kalitesini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu yapısal ve sistematik engellerle de mücadele etmek zorundadırlar. Ortaokul dönemi, öğrencilerin kimlik gelişimi, bireyselleşme ve sosyal-duygusal olgunlaşma süreçlerinin en yoğun yaşandığı evrelerden biridir (Aksoy, 2021). Bu nedenle, bu kademedeki görev yapan yöneticilerden, sadece okulun idari işleyişini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenci merkezli, kapsayıcı ve destekleyici bir liderlik anlayışı sergilemeleri beklenmektedir (Yıldırım & Özdemir, 2020). Ancak saha gerçekleri, öğretmenler arası iletişim problemleri, öğrenci disipliniyle ilgili sıkıntılar, veli ile etkin iletişim kurulamaması ve mesleki gelişim eksiklikleri gibi birçok engelin yöneticilerin önünde ciddi birer sorun olarak durduğunu göstermektedir (Aydın & Arslan, 2018; Demir & Yılmaz, 2019). Bu durum, yöneticilerin hem bireysel kapasitelerini geliştirmelerini hem de kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesini gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, okul yönetiminde karşılaşılan sorunların yalnızca kişisel beceri eksikliklerinden kaynaklanmadığı; fiziki altyapı yetersizlikleri, insan kaynakları problemleri ve maddi destek eksiklikleri gibi yapısal sorunların da bu süreci olumsuz etkilediği görülmektedir (Çelik & Şahin, 2020). Okulların fiziki koşullarındaki eksiklikler ve kaynak dağıtımındaki adaletsizlikler, eğitim ortamının kalitesini doğrudan tehdit etmekte, yönetim süreçlerinin etkinliğini düşürmektedir (Özkan & Gültekin, 2022). Dolayısıyla, eğitim yönetiminin başarıya ulaşabilmesi için bu çok katmanlı sorunların sistematik bir biçimde ele alınması zorunludur.

Yöneticilik, günümüzde sadece rutin idari görevlerin yürütülmesinden ibaret olmayıp, aynı zamanda vizyoner liderlik, yenilikçilik ve değişim yönetimini de içeren karmaşık bir süreçtir (Demirtaşlı, 2019). Ne var ki, pek çok ortaokul yöneticisi bu kapsamda gerekli liderlik eğitimlerinden ve desteklerden yoksun kalmakta, bu da eğitim kurumlarının potansiyelini tam olarak kullanamamasına neden olmaktadır (Aksoy, 2021). Eğitim politikalarının daha esnek, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve yeniliklere açık bir şekilde yeniden yapılandırılması, yöneticilerin bu karmaşık sorunlarla başa çıkmasını kolaylaştıracak temel adımlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Kaya, 2021). Eğitim ortamlarının ve süreçlerinin etkinliğini artırmak amacıyla, ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların derinlemesine

analiz edilmesi ve çözüm odaklı stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, mesleki gelişim olanaklarının artırılması, liderlik becerilerinin desteklenmesi, iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve karar alma süreçlerine yöneticilerin daha fazla katılımının sağlanması, eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkı sunacak önemli müdahaleler olarak kabul edilmektedir (Demirtaşlı, 2019; Çelik & Şahin, 2020). Bu çalışma, ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları çok boyutlu sorunları kapsamlı biçimde ortaya koymayı, bu sorunların hem bireysel hem de yapısal boyutlarını irdelemeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece, eğitim sisteminin temel aktörlerinden olan yöneticilerin görevlerini daha etkin ve verimli biçimde gerçekleştirmelerine katkı sunulması hedeflenmektedir. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının başarısı, yöneticilerin karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılması ve bu alanda kapsamlı stratejiler geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirme süreci olduğu kadar aynı zamanda sistemli bir planlama, organizasyon ve değerlendirme faaliyetidir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi, büyük ölçüde eğitim kurumlarındaki yönetsel işleyişin etkinliğine bağlıdır. Ortaokullar, hem akademik hem de sosyal gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir eğitim kademesi olduğundan, bu düzeyde görev yapan okul yöneticileri çok yönlü görev ve sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, yöneticilerin eğitim-öğretim sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarında pek çok yapısal ve işlevsel sorunla karşılaştığını göstermektedir (Aydın, 2011; Korkmaz, 2008). Yıllık planların hazırlanması, ders planlarının etkin uygulanması ve zümre toplantılarının işlevsel hale getirilmesi gibi temel planlama faaliyetleri, çoğu zaman mevzuatla belirlenmiş prosedürlerin şeklen yerine getirilmesine indirgenmekte, bu da eğitim sürecinde verimsizliklere yol açmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Bunun yanı sıra, ders dağılımı, sınıf rehberliği ve sosyal kulüp görevlendirmelerinde yaşanan adaletsizlik algısı, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir (Şişman, 2009). Destekleme ve yetiştirme kurslarının planlanması ve uygulanması sürecinde yaşanan zorluklar, hem öğretmenlerin iş yükünü artırmakta hem de öğrenciler arasında fırsat eşitsizliklerini derinleştirmektedir (Çalık & Kurt, 2010).

Sınıf mevcutlarının fazlalığı, kalabalık sınıflarda etkili öğretimin önünde önemli bir engel teşkil etmekte; öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetemeyen öğretim yapmasını güçleştirmektedir. Aynı zamanda kalabalık sınıflar, disiplin sorunlarının artmasına ve öğretmen tükenmişliğinin hızla yükselmesine yol açmaktadır (Demirtaş & Güneş, 2014). LGS gibi merkezi sınavlara hazırlık sürecinde ise okul yöneticileri, hem akademik başarı

baskısı hem de veli talepleri arasında sıkışmakta, bu da sağlıklı bir yönetim sürecini sekteye uğratmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Velilerle kurulan ilişkilerde yaşanan iletişim sorunları, okul-aile iş birliğini olumsuz etkileyerek öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sınırlayabilmektedir (Kaya, 1993). Eğitim-öğretim sürecinin bir diğer önemli boyutu olan araç-gereç ve teknolojik donanım eksikliği ise özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda belirgin biçimde hissedilmekte ve bu durum, öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Balcı, 2020). Rehberlik hizmetlerinden öğrencilerin yeterince yararlanamaması, bireysel ve sosyal sorunların büyümesine ve çözüm sürecinin gecikmesine sebep olmaktadır. Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sınırlı sayıda ve biçimsel düzeyde yapılması ise öğrencilerin özgüven, sorumluluk alma ve sosyal gelişim becerilerini sınırlamaktadır (Teyfur, 2015).

Bütün bu sorunlar ışığında, özellikle Bingöl il merkezindeki ortaokullarda görev yapan yöneticilerin, bu zorluklarla nasıl baş ettikleri, hangi stratejileri uyguladıkları ve çözüm önerileri geliştirdikleri, eğitim sisteminin işleyişi açısından önem arz etmektedir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülecek bu çalışma, okul yöneticilerinin gerçek deneyimlerinden yola çıkarak eğitim yönetimi alanına katkı sunmayı, var olan problemlere bütüncül ve sahaya dayalı çözümler üretmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında yöneticilerin planlama, organizasyon, rehberlik, veli ilişkileri, disiplin, sosyal faaliyetler, fiziksel donanım, öğrenci devamsızlığı, rehberlik hizmetleri, öğretmen yeterlilikleri ve LGS süreci gibi alanlarda yaşadığı güçlükler sistematik bir biçimde analiz edilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin sağlıklı işleminde okul yöneticilerinin rolü kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, yöneticilerin karşılaştığı sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarının anlaşılması, hem mevcut problemlerin görünür kılınmasını hem de etkili yönetim stratejilerinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Araştırma bulguları, eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sunabileceği gibi, yönetici yetiştirme programlarına da yön verecek niteliktedir. Özellikle sahadan elde edilen nitel veriler, uygulamaya dönük çözüm önerileri açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem teorik hem de pratik anlamda

okul yöneticilerine, eğitim liderlerine ve karar alıcılara yol gösterici bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma desenine sahiptir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve yorumlarını derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmada olguların sosyal bağlam içinde nasıl ortaya çıktığı ve bireylerce nasıl anlamlandırıldığı önem taşımaktadır (Merriam, 2018). Bu bağlamda çalışmada, ortaokul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik çözüm stratejileri betimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmış ve katılımcıların ifadelerinden elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bingöl il merkezindeki resmi ortaokullarda görev yapan 10 yönetici oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların kodlamasında "K" harfi ve ardından gelen rakam kullanılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların 9'u erkek, 1'i kadındır. Beşi müdür yardımcısı, beşi ise müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında 2 kişinin lisansüstü, 8 kişinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri 6 ile 20 yıl arasında değişirken, yöneticilikteki görev süreleri 1 yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir. Bu çeşitlilik, araştırma açısından farklı bakış açıları sunması bakımından önemli bir avantaj sağlamıştır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Görevi	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Yöneticilikteki Süresi	Görev
K1	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl	
K2	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisansüstü	6-10 yıl	1-5 yıl	
K3	Erkek	Müdür	Lisansüstü	11-15 yıl	1-5 yıl	
K4	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl	
K5	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisans	11-15 yıl	1-5 yıl	
K6	Erkek	Müdür	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl	
K7	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisans	16-20 yıl	11-15 yıl	
K8	Erkek	Müdür yardımcısı	Lisans	6-10 yıl	1-5 yıl	
K9	Kadın	Müdür	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl	
K10	Erkek	Müdür	Lisans	16-20 yıl	11-15 yıl	

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, ortaokul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Görüşme formu geliştirilirken alan uzmanlarından görüş alınmış ve pilot bir uygulama yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara düşüncelerini serbestçe ifade etme olanağı sunar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmeler birebir yapılmış ve ses kayıtları alınarak sonrasında yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yöntemde veriler, önceden belirlenen temalara göre sistematik bir biçimde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yaparak analiz sonuçlarını desteklemiştir. Betimsel analiz, araştırmacının verileri özetlemesine ve anlamlı bir yapı içinde sunmasına olanak tanır (Creswell, 2017). Kodlama süreci manuel olarak yürütülmüş, kodlar temalar altında toplanarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanmış, görüşme öncesinde gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kayıtları alınıp yazıya aktarılmış ve katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşüne başvurulmuş veri toplama aracı ve kodlama süreçleri gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacının süreçleri açık ve sistematik biçimde yürütmesiyle artırılır (Lincoln & Guba, 1985).

BULGULAR

Tablo 2. Planlama Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Kod (Görüş)	Katılımcılar	Frekans
Zaman yönetimi, işbirliği eksikliği, uyumsuz uygulamalar	Öğretim planlarının bağlamsal gereksinimlere uygun olmaması	Öğretmenlerin çoğu internetten alınan hazır planları kullanmakta, bu da sınıfın gerçek ihtiyaçlarına hitap etmiyor.	K1, K2, K3, K10	4
	Öğretmenlerin pedagojik planlama süreçlerine katılım motivasyonunun düşük olması	Öğretmenlerin planlama sürecine gereken ilgiyi göstermemesi süreci verimsiz kılıyor.	K3, K5	2
	Öğretim programlarında yerel ve okul temelli farklılıkların göz ardı edilmesi	Hazırlanan planlar, okulun fiziki yapısı ve çevresel imkanları dikkate alınmadan uygulanmakta.	K9	1
	Merkezi yönetim odaklı yaklaşımların planlamayı kısıtlaması	Planlamalar, üst yönetim tarafından belirlenmekte, bu da esnekliği ortadan kaldırmakta.	K6, K7	2
	Mesleki işbirliği toplantılarının etkililik düzeyinin düşük olması	Zümre toplantıları sadece imza formalitesine indirgenmiş, deneyim paylaşımı sağlanamamakta.	K8, K9, K10	3
	Eğitim politikalarındaki süreklilik sorunlarının planlamaya etkisi	Eğitim-öğretim süreçlerindeki sürekli değişiklikler, planlamada tutarlılığı engellemekte.	K4	1
	Kuramsal planlamayla sınıf içi uygulamalar arasında bütünlük eksikliği	Planlar uygulanırken öğretmenler farklılıklar yaşamakta, bu durum dersin akışını bozmakta.	K5	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin planlama sürecinde en sık karşılaştığı sorun, öğretmenlerin planları okulun gerçeklerine uygun biçimde hazırlamamasıdır (f=4). Özellikle bazı öğretmenlerin planlarını internet üzerinden hazır olarak temin etmesi ve bu planların okulların öğrenci profiline, çevresel koşullarına ve öğretim ihtiyaçlarına hitap etmemesi, eğitim-öğretim sürecinde verimliliği düşüren temel etkenlerden biri olarak ifade edilmiştir. Bu konudaki görüşlerinden birinde bir katılımcı, planların gerçekçi olmamasının sınıf içi uygulamaya doğrudan yansıdığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Hazır planlar, ilk bakışta zaman kazandırıyor gibi görünse de, uygulama aşamasında hem öğretmeni hem öğrenciyi zorluyor. Çünkü bu planlar, ne okulun fiziki koşullarını ne öğrenci seviyesini ne de çevresel imkânları dikkate alıyor. Maalesef bu durum derslerde plansızlık gibi bir etki yaratıyor." (K1). Benzer şekilde bir başka yönetici, "Planlama süreci benim için çoğu zaman ideal ile gerçek arasında sıkışıp kalmak gibi. Öğretmenlerin yıllık planları genelde hazır kalıplarla geçiştirmesi, süreci yüzeysel kılıyor." (K6) diyerek bu soruna dikkat çekmiştir. Bu ifadeler, planların yalnızca formalite gereği hazırlanmasının pedagojik anlamda etkisiz kaldığını ve öğretmenlerin planlama sürecinde gerçek bağlamı dikkate almadığını ortaya koymaktadır. Eğitimde etkili planlamanın ancak yerel ihtiyaçlar ve öğrenci profiliyle bütünleştiği ölçüde anlamlı hale geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Saban (2020), öğretim planlarının yalnızca bürokratik bir gereklilik olarak değil, öğrenme süreçlerini yönlendiren dinamik bir rehber olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca zümre toplantılarının içerik açısından yetersiz ve çoğu zaman formaliteye indirgenmiş olduğu yönünde eleştiriler de yoğunluk kazanmıştır (f=3). Katılımcı K1, bu durumu, "Toplantı daha çok imza atmaya ve formalite gereği birkaç cümleyle planı onaylamaya dönüşüyor" sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüşe benzer olarak bir başka yönetici, "Zümre toplantılarında çoğu zaman samimi bir paylaşım ortamı oluşmuyor; sadece zorunluluk gibi hissediliyor. Bu durum, işin ruhunu zedeliyor ve beni müdür olarak yalnız hissettirdiği zamanlar oluyor." (K7) şeklinde süreci değerlendirmiştir. Bu durum, işbirliğine dayalı planlama kültürünün oluşmadığını ve öğretmenler arası mesleki paylaşımın zayıf olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin planlama sürecine katılma konusundaki isteksizliği (f=2), merkeziyetçi bürokratik yapıdan kaynaklanan zorluklar (f=2), sık sık yapılan ve kararsızlık içeren plan değişiklikleri (f=1), okulun bulunduğu çevrenin ve öğrenci kitlesinin göz ardı edilmesi (f=1) gibi başka yapısal sorunlar da yöneticiler tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı K9’un ifadesi bu durumu desteklemektedir: "Planlama sürecinde öğretmenler farklı hazırlık düzeyleriyle toplantıya katılıyor. Bazıları planları önceden tamamlamış oluyor, bazılarıysa o anda karar veriyor. Ortak bir yaklaşım oluşturmak zorlaşıyor." (K9) Ayrıca, merkezi planlamanın yerel uygulamalarda sorun yarattığı da belirtilmiştir. Bir yönetici bu konuda, "Merkezi olarak yapılan planlar yerelde uygulanırken sıkıntılar

yaşanmaktadır. Çünkü birbirinden farklı okul türlerinde aynı programın uygulanması adil olmayan bir durumu ortaya çıkarmaktadır.” (K10) değerlendirmesinde bulunmuştur.

Sonuç olarak, katılımcıların ortaklaştığı nokta, eğitim-öğretim planlarının gerek hazırlanışı gerek uygulanışı açısından işlevsellikten uzak olduğu, planların çoğunlukla kâğıt üzerinde kaldığı ve sürecin öğretmen inisiyatifi ile değil sistemsel dayatmalarla şekillendiğidir. Bu durum, planlamanın bireysel farkındalıkla değil zorunlulukla yapılmasına yol açmakta, dolayısıyla da sürdürülebilir ve etkili bir öğretim sürecini engellemektedir.

Tablo 3. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde organizasyon kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Okul Yönetiminde Organizasyonel Sorunlar	Öğretmenlerin bireysel ders programı taleplerinden kaynaklanan aksaklıklar	Öğretmenlerin özel istekleri	K1, K2, K6	3
	Norm kadro sınırlamalarının yönetimsel zorluklara etkisi	Norm kadro sınırlaması	K1, K4, K7, K9	4
	Ders dağılımında eşitlik ve adaletin sağlanmasındaki güçlükler	Ders dağılımında adaleti sağlama	K1	1
	Öğretmenlerin derse yönelik isteksizlik ve düşük görev bilinci	Öğretmenlerin isteksizliği / Fazla ders almak istememe	K2, K3, K4, K9, K10	5
	Zor sınıflarla çalışmaktan kaçınma eğilimi	Zorlu sınıfların tercih edilmemesi	K1, K8	2
	Rehber öğretmenlik görevine yönelik ilgi eksikliği	Sınıf rehber öğretmenliği görevine yönelik isteksizlik	K5, K6, K10	3

Tablo 3 incelendiğinde, okul yönetiminde karşılaşılan organizasyonel sorunların başında öğretmenlerin bireysel talepleri gelmektedir. Özellikle ders programlarında kişisel tercihlere dayalı isteklerin artması, yöneticilerin planlama ve eşitlik ilkelerini uygulamasını zorlaştırmaktadır. Katılımcı K3 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenlerin çoğu boş gün ya da günün belli öğünlerinin kendilerine göre düzenlenmesini isteyebiliyor. Bu şekilde yapılan programlarda öğretmen dersini işleyip hemen gidebiliyor, bu da öğretilmekte okula karşı aidiyet duygusu oluşmasını engelleyebiliyor.” (K3). Bu ifade, öğretmenlerin kurumsal aidiyet duygularının zayıf olduğunu ve bu durumun yönetsel etkinliği doğrudan etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde bir başka

katılımcı, “Geçen yıl ders dağılımını yaparken bir matematik öğretmenimiz sadece 6. sınıflara girmek istediğini söyledi. Nedenini sorduğumda, ‘8. sınıflar çok yıpratıyor, sınav baskısı beni de geriyor’ dedi.” (K7) diyerek, öğretmenlerin daha kolay sınıfları seçme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu gibi tercihler, yöneticilerin denge kurma çabalarını zorlaştırmakta ve karar alma sürecini duygusal anlamda yıpratıcı hale getirmektedir. Ayrıca sınıf rehberliği gibi sorumlulukların üstlenilmesinden kaçınılması, öğretmenlerin görev bilinciyle ilgili daha derin yapısal sorunlara işaret etmektedir. Katılımcı K6, bu konuda “Sınıf rehberlik görevi ciddi bir sorumluluk getirdiği için öğretmenler bu görevden bazen kaçınabiliyor” (K6) değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna benzer bir görüş de şu şekilde ifade edilmiştir: “Sosyal kulüp görevlerini dağıtırken bazı öğretmenlerin kulüp içindeki yükümlülüklerini yerine getiremeyecek kadar zaman sıkıntısı çektiğini gördüm.” (K8). Bu görüşler, sadece isteksizlik değil, aynı zamanda zaman yönetimi ve görev bilinci gibi boyutlarda da sorun yaşandığını göstermektedir. Ek olarak, ders dağılımında adalet sağlama konusunda da yöneticiler güçlükler yaşamakta; özellikle norm kadro sınırlamaları nedeniyle bazı öğretmenlerin ders yükü artarken, bazıları norm fazlası konumuna düşebilmektedir. Katılımcı K9’un görüşü bu konuda dikkat çekicidir: “Ders dağılımı sürecinde öğretmenlerin branşlarına uygun ders saatleri sınırlı olduğunda eşleştirme yapmak zorlaşıyor. Bazı branşlarda norm fazlası öğretmen bulunduğunda, derslerin dengeli dağılımı için yeniden planlama yapmam gerekiyor.” (K9) Sosyal kulüplerin yalnızca kâğıt üzerinde yürütülmesi ve etkinliklerin gerçek anlamda gerçekleştirilmemesi de bir diğer yaygın sorundur. “Bir yıl sosyal kulüp için hiç kimse gönüllü olmayınca kura çekmek zorunda kaldım. O gün, öğretmen odasına girerken bile gerginlik hissetmiştim.” (K4) ifadesi bu sorunu somut bir örnekle desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu organizasyonel sorunlar yalnızca idari planlama hatalarından değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tutumlarından, aidiyet duygularından ve sistemsiz yapıdan kaynaklanmaktadır. Bu tür organizasyonel sorunların çözümünde görev dağılımının şeffaf, adaletli ve katılımcı bir yaklaşımla yapılması yöneticiler açısından önem arz etmektedir. Şişman (2016), okul yöneticilerinin görev dağılımı sürecinde öğretmenleri motive eden, katılımı artıran ve adil bir sistem oluşturan stratejiler kullanmasının kurum iklimine olumlu katkılar sunduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 4. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Görüşler	Katılımcılar	Frekans
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Planlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Sorunlar	Öğretmenlerin gönüllü katılım göstermekte isteksiz davranması	Öğretmenlerin kurs açmak istememesi	K1, K2, K6, K8, K9	5
	Öğretmenlerin artan iş yükü nedeniyle katılımdan kaçınmaları	Öğretmenlerin ders yükü	K1, K6, K9, K10	4
	Zaman uyumsuzluğu: Kurs saatlerinin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına uymaması	Kurs günün ve saatinin uygun olmaması	K1, K10	2
	Öğrenci devamlılığının sağlanamaması	Öğrenci devamsızlığı	K1, K4, K7, K8	4
	Öğrencilerde düşük motivasyon ve içsel yönelim eksikliği	Öğrencide motivasyon düşüklüğü	K1, K8	2
	Ulaşım kaynaklı yapısal sorunların süreci olumsuz etkilemesi	Taşınmalı eğitimde servis sorunu	K3, K7	2
	Ek ders ücretlerinin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin katılım motivasyonunun düşmesi	Ücret düşüklüğü	K4, K6	2
	Kursların etkililiğini ölçme ve değerlendirme uygulamalarının zayıf olması	Kursların verimliliğinin değerlendirme sürecinin zayıf olması	K9, K10	2
	Kurs gruplarının oluşturulması sürecinde planlama eksiklikleri	Ders seçimi ve kurs gruplarının oluşturulması	K7, K9, K10	3

Tablo 4 incelendiğinde, destekleme ve yetiştirme kurslarının planlama ve uygulama sürecinde yöneticilerin karşılaştığı çok yönlü sorunlar belirginleşmektedir. Katılımcı K1'in verdiği ayrıntılı ifadeler, bu sorunların yalnızca sayısal değil niteliksel yönüne de dikkat çekmektedir. K1'in görüşleri, öğretmen gönüllülüğü, zaman planlaması ve öğrenci motivasyonu gibi birçok kritik unsuru birlikte barındırmaktadır: “Destekleme ve yetiştirme kursları planlanırken en çok karşılaştığım sorun, öğretmenlerin bu kurslara gönüllü olarak katılmak istememesi. Ders saatlerinin üzerine ek bir yük gibi görüldüğü için çoğu öğretmen, kurslara mesafeli yaklaşıyor. (...) Öğrenciler genelde hafta sonları kursa gelmek istemiyor; öğretmenler de hafta içi mesai sonrası yorgunluktan dolayı isteksiz davranabiliyor. (...) Uygulama aşamasında ise bazı öğrencilerin devamsızlık yapması,

motivasyon eksikliği ve kurslara zorunluymuş gibi katılmaları verimi düşürüyor.” (K1) Bu ifade yalnızca öğretmen kaynaklı bir tutum sorununu değil, sistemsel faktörlerin, planlama eksikliklerinin ve öğrenci tutumlarının birlikte süreci sekteye uğrattığını ortaya koymaktadır. Katılımcı K9’un gözlemi bu durumu destekler niteliktedir: “Geçen yıl, kursların planlaması aşamasında öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirlemek zor oldu. Her öğrencinin farklı eksiklikleri vardı ve bu yüzden kursları genelleştirmek, bireysel farklılıkları yeterince karşılamadı.” (K9) Katılımcıların çoğu, öğretmenlerin gönüllü katılım göstermemesi ve ek ders ücretlerinin yetersizliği nedeniyle kurslara ilgilerinin azaldığını belirtmektedir. Özellikle yoğun ders yükü ve hafta sonu gibi zamanlamalara denk gelen kurs saatlerinin öğretmenleri yorduğu belirtilmiştir. “Birkaç yıl önce, bir öğretmenimi kursa göndermek için saat ayarlamaya çalıştım, ancak kendisi ‘Ekstra saat çalışmak istemiyorum, zaten fazla yoğunum’ diyerek kabul etmedi.” (K6) Aynı şekilde öğrenciler açısından da motivasyon düşüklüğü önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kurslara yalnızca zorunluluk gibi bakmaları, katılım oranlarının düşüklüğüne neden olmaktadır. Katılımcı K10’un bu konudaki değerlendirmesi dikkat çekicidir: “Kurslar başladığında, öğrencilerin katılım oranlarının düşük olduğunu fark ettim. Kurs saatleri, öğrencilerin okul sonrası aktiviteleriyle çakıştığı için bazı öğrenciler katılım sağlayamadı.” (K10) Yöneticiler ayrıca taşınabilir eğitim yapılan okullarda servis yetersizliğinin, hem öğretmen hem öğrenci açısından katılımı engellediğini belirtmişlerdir. “Özellikle taşıma merkezi olan okullarda destekleme ve yetiştirme kursu açılmaması büyük bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. (...) Aracı olmayan öğretmen ve öğrenciler kursa katılım sağlayamıyor.” (K3) Kurs gruplarının oluşturulması ve içerik planlamasının özensiz yapılması, öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince karşılık verememektedir. Ayrıca değerlendirme süreçlerinin zayıf olması, kursların genel etkililiğini düşürmektedir. Bu durum, sadece katılım değil; kalite açısından da önemli sorunlara işaret etmektedir.

Sonuç olarak, destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yaşanan sorunlar sadece öğretmen veya öğrenci kaynaklı değil, sistemin yapı ve planlama eksikliklerinden de kaynaklanmaktadır. Taş ve Korkmaz (2020), gönüllülük esasına dayalı görevlendirmelerin öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkilediğini ve eğitimde verimi artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, kursların etkili hale gelmesi için öğretmen motivasyonunun artırılması, zaman planlamasının daha esnek yapılması ve öğrenci devamlılığının teşvik edilmesi yönünde bütüncül yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Tablo 5. Sınıf Mevcudu Sorununa İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Kod – Görüş	Katılımcılar	Frekans
Öğretim Sürecine Etkileri	Öğrenciye yeterince zaman ayırlamaması	Birebir ilgide yaşanması	zorluk K7, K8, K9, K10	4
	Sınıf içi etkinliklerin yapılamaması	Etkileşimli öğrenmenin sınırlanması	K7	1
	Öğrenci başarısının düşmesi	Akademik verimlilikte azalma	K1, K7, K8, K9	4
	Özel öğrencilerin geride kalması	Dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü olanlara ulaşamama	K7, K8, K10	3
Sınıf Yönetimine Etkileri	Kalabalık sınıf ortamı	Sınıf içi kontrol	güçlüğü K1, K2, K3, K6, K7	5
	Sınıf yönetimi sorunları	Disiplin, dikkat ve motivasyon problemleri	ve K5, K7, K8, K9	4
	Gürültü seviyesinin artması	Dikkat dağınıklığı ve iletişim bozukluğu	ve K1, K9	2
Fiziksel Koşullara Etkisi	Fiziksel yapı yetersizliği	Sıraların sıkışıklığı, alan darlığı	alan K1, K4, K7	3
	Okul ortamının uygun olmaması	Havasız, sıkışık ve plansız alanlar	ve K1	1
Öğretmen Üzerindeki Etkileri	Öğretmenlerin yıpranması	Moral bozukluğu mesleki tükenmişlik	ve K7, K8, K9	3

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf mevcutlarının fazlalığı yalnızca fiziki sınırlamalarla kalmayıp öğretim süreci, sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu üzerinde çok yönlü etkiler yarattığı görülmektedir. Yöneticilerin ifadeleri, özellikle bireysel öğrenci takibi, etkinlik tabanlı öğrenme uygulamaları ve öğretmenlerin sınıf içi kontrol gücünün sınıf mevcudu arttıkça zayıfladığını ortaya koymaktadır. Katılımcı K1'in şu ifadesi bu durumu çarpıcı biçimde yansıtmaktadır: “Okulumda sınıf mevcutlarının fazlalığı, eğitim sürecinin kalitesini ciddi şekilde zorluyor. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrenciye birebir zaman ayırması imkânsız hale geliyor, öğrencilerin seviyeleri arasındaki farklar derinleşiyor. Fiziksel olarak da sınıflar bu yükü kaldırmıyor; sıralar dip dibe, ortam havasız ve gürültülü oluyor.” (K1) Bu ifadede hem öğretimsel hem de fiziksel problemler iç içe geçmiş şekilde sunulmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayamaması, öğrenme sürecinde fırsat eşitliği ilkesine zarar vermektedir. Katılımcı K7'nin görüşleri de benzer doğrultudadır: “Sınıf mevcutları gerçekten çok büyük bir problem. Özellikle dikkat eksikliği olan öğrenciler bu kalabalık ortamda daha da zorlanıyor. Ayrıca sınıf içinde etkinlik yapmak ya da grup çalışmalarını düzenlemek, mekânın yetersizliği nedeniyle sınırlı kalıyor. Bu durum öğretmenlerin moralini de olumsuz etkiliyor.” (K7) Yöneticiler ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenlerin

tükenmişlik yaşadığını ve ders işleme motivasyonlarının azaldığını belirtmektedir. Katılımcı K9 bu durumu şöyle dile getirmektedir: “Çok sayıda öğrenci olduğunda, öğretmenlerin derslere olan ilgisi dağılabiliyor ve zaman kısıtlaması nedeniyle tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek mümkün olmuyor. Bu da genel eğitim kalitesini düşürebiliyor.” (K9) Benzer şekilde K8’in ifadeleri sınıf içinde farklı düzeydeki öğrencilerin arasındaki uçurumun büyüdüğüne işaret etmektedir: “Sınıf mevcutlarının fazla olması, her öğrenci için ayrılan sürenin azalması demektir. Çok iyi veya çok kötü olan öğrenciler dışındaki bütün öğrenciler arada kaybolmaktadır.” (K8) Fiziksel koşullar da sıklıkla dile getirilen sorunlar arasındadır. Katılımcı K4 şöyle demiştir: “Bazı sınıflar o kadar sıkışık ki, öğrenciler sıradan kalkarken bile birbirine çarpıyor. Alan darlığı hem hareket özgürlüğünü hem öğretmen dolaşımını kısıtlıyor.” (K4) Yine K3, bölgesel yoğunluğun okul planlamasına etkisine dikkat çekmektedir: “Kurumunda sınıf mevcudu ile alakalı sorunlarla karşılaşmamaktayız. Ama yoğun olan mahallelerde yeni okul açılmaması sınıf mevcutlarını artırıyor. Bu bölgelerde acilen okul ihtiyacı var.” (K3) Bu görüşler doğrultusunda sınıf mevcudu sorununun sadece sınıf içi değil, makro düzeyde okul planlaması ve kaynak dağılımı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Kaya ve Genç (2020), kalabalık sınıfların öğrenci katılımını azalttığını ve öğretmen performansını düşürdüğünü, ayrıca öğrenme çıktılarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Erdem ve Yalçın (2019), sınıf yönetiminde yaşanan zorlukların öğretmen tükenmişliğine doğrudan neden olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, sınıf mevcutlarının fazla olması eğitim sisteminin temel problemlerinden biridir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının benimsenebilmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ve öğretmenlerin mesleki doyumlarının artması için sınıf mevcutlarının ideal seviyelere çekilmesi gereklidir. Eğitim planlamasında bölgesel demografik analizlerin daha hassas yapılması, mekânsal kapasiteye göre okul sayılarının artırılması ve özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde kalabalık sınıfların önlenmesine yönelik politikalar geliştirilmesi, çözümün temel taşları olacaktır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Veli İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Kod – Görüş	Katılımcılar	Frekans
Veli Katılımındaki Eksiklikler	Düşük veli toplantısı katılımı	Katılımın yetersiz ve düzensiz olması	K7, K8, K9	3
	Yetersiz bireysel görüşme	Okula gelmeden bilgi talep etme	K1, K3	2
	Eğitime öncelik vermeme	Velilerin eğitimi ikinci plana atması	K3, K4, K5	3
Veli Tutumuyla İlgili Sorunlar	Müdahaleci ve baskıcı yaklaşım	Öğretmen müdahale kararlarına	K2, K7, K8	3
	Savunmacı dirençli davranışlar	/ Önerilere kapalı olma, sorumluluktan kaçınma	K1, K6, K9	3
	Bilgisizlik ilgisizlik	/ Eğitsel farkındalık eksikliği	K6, K8, K9, K10	4
İletişim Sorunları	Etkisiz iletişim araçları	Dijital araçlara erişememe ya da kullanmama	K8, K9	2
	Paylaşım eksikliği	Velilerden yeterli veri alınamaması	K8, K9	2
	Okulla zayıf bağ	Velinin okul yaşamından kopuk olması	K1, K7	2
Sosyoekonomik Engeller	Zaman ve ulaşım sorunları	Toplantıya katılmama, okula erişim güçlüğü	K4, K7, K9	3

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin velilerle kurduğu ilişkilerde en sık karşılaştığı sorunların; **düşük veli katılımı, iletişim kopuklukları, müdahaleci ya da ilgisiz tutumlar ve sosyoekonomik engeller** olduğu görülmektedir. Bu sorunlar, sadece okul-veli iletişimini değil, aynı zamanda öğrencinin gelişim sürecini ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetini de doğrudan etkilemektedir. Katılımcı K9'un şu ifadesi bu sorunu çok boyutlu olarak özetlemektedir: *“Geçen yıl, bazı velilerle iletişim kurmada zorluk yaşadık. (...) Veli toplantılarının zamanları, bazı velilerin iş programlarıyla çakıştığı için katılım oranı düşük kaldı. (...) Velilerle okul arasındaki iş birliğinin yetersiz olduğu durumlar oldu.”* (K9) Bu durum, sadece bireysel isteksizlikle açıklanamaz; yöneticiler aynı zamanda iletişim araçlarının erişilebilirliği, görüşme saatlerinin uygunluğu ve dijital becerilerin eksikliği gibi yapısal sorunlara da dikkat çekmektedir. Katılımcı K8'in şu ifadesi, veli farkındalığının ve eğitsel desteğin yetersizliğini vurgulamaktadır: *“Bazı veliler eğitime karşı oldukça ilgisiz. Bilgilendirme yapıldığında dahi geri dönüş olmuyor. Teknoloji kullanamayanlar ya da okumayanlar bilgiye ulaşmakta zorlanıyor.”* (K8) Benzer şekilde, K7 ise daha müdahaleci ve baskıcı tutumların sorun oluşturduğunu dile getirmiştir: *“Bir veli, öğretmen kararlarına sürekli müdahale ediyordu. Çocuğunun*

notları hakkında doğrudan öğretmenle değil, benimle görüşmek istiyordu. Öğretmenlerim bu durumda kendilerini baskı altında hissetti.” (K7) Bu ifade, öğretmenlerin yetki alanlarının sınırlarının belirsizleşmesine ve yönetsel baskıya maruz kalmalarına neden olan veli davranışlarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bazı velilerin **savunmacı** ya da **sorumsuz** tutumlar sergilediği görülmektedir. Katılımcı K6 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “*Bazı veliler, çocuğunun disiplin sorununu öğretmene ya da okula yükleyerek hiçbir sorumluluk almak istemiyor. Önerilere de çoğunlukla kapalı davranıyorlar.*” (K6) Bu tür tutumlar, öğrenci merkezli çözüm üretmeyi zorlaştırmakta ve okul-aile iş birliğini zayıflatmaktadır. Katılımcı K4 ise, yaşanan ekonomik zorlukların veli katılımını sınırladığını belirtmektedir: “*Bazı veliler, uzak bölgelerden geliyor ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle okula ulaşmakta zorluk yaşıyor. (...) Eğitime zaman ayırmak onlar için öncelikli değil.*” (K4) Bu açıklama, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından yalnızca pedagojik değil, sosyal politikaların da önemini vurgulamaktadır. Yöneticilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tablo, veli ilişkilerinde yaşanan sorunların bireysel yaklaşımlarla değil; **çok boyutlu iletişim stratejileri, velilere yönelik rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları ve yapısal düzenlemeler** ile çözülebileceğini göstermektedir. Okul yönetimleri, teknolojik altyapıyı güçlendirmenin yanı sıra, velilerle etkileşimi kolaylaştıracak alternatif yollar (ör. mobil uygulamalar, dijital rehberlik bültenleri, telefonla kısa görüşmeler, akşam saatlerinde çevrimiçi toplantılar vb.) geliştirmelidir. Bu bağlamda, **Korkmaz ve Yıldız (2022)**, okul-aile iletişiminde kullanılan araçların hem erişilebilir hem de işlevsel olması gerektiğini; aksi halde etkileşimin ciddi oranda zayıfladığını belirtmiştir. **Telli ve Arslan (2020)** ise rehberlik hizmetlerinin sadece öğrencilere değil, ailelere de sistemli şekilde ulaştırılması gerektiğini savunarak, okul-aile-öğrenci üçgeninde güçlü bağların başarıyı artıracağını vurgulamaktadır.

Tablo 7. LGS Hazırlık Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Yöneticilerin Çözüm Önerileri

Ana Tema	Alt Tema	Kod – Görüş	Katılımcılar	Frekans
Öğrenciye Yönelik Destek Stratejileri	Seviye grupları oluşturma	Öğrencileri akademik düzeylerine göre ayırmak	K1	1
	Rehberlik faaliyetlerinin artırılması	Sınav kaygısı ve motivasyon için psikolojik destek	K4, K6, K8, K10	4
	Etkinliklerle zenginleştirme	Atölye ve sosyal etkinliklerle süreci destekleme	K1, K9, K10	3
	Öğrencileri çevrimiçi kaynaklarla destekleme	Dijital platformlardan faydalanma	K1, K7	2
	Yardımcı materyal temini	Ek kaynak, deneme ve doküman sağlama	K6, K7, K10	3
	Çalışma grupları oluşturma	Küçük gruplar üzerinden bireysel ilerleme sağlama	K8	1
	Yönlendirici rehberlik yapılması	Hedefe yönelik psikolojik ve akademik yönlendirme	K7	1
Aile Katılımının Artırılması	Veli seminerlerinin düzenlenmesi	Ailelerin bilinçlendirilmesi	K6, K9	2
	Sürece veli desteği sağlanması	Ailelerin sorumluluk bilinciyle sürece katılımı	K1, K4, K7, K8	4
Öğretmene Yönelik Düzenlemeler	Öğretmenlerin teşvik edilmesi	Öğretmen motivasyonu ve işbirliğinin sağlanması	K8, K9, K10	3
	Kurs öğretmenlerinin seçimine özen gösterilmesi	Gönüllülük ve yetkinlik esaslı görev dağılımı	K7	1
	Hazırlık sürecinin planlı hale getirilmesi	daha Zaman yönetimi ve bütüncül süreç tasarımı	K2, K8	2
Yapısal ve Sistemsel Öneriler	Okul içi çalışma alanlarının oluşturulması	Fiziksel öğrenme alanlarının düzenlenmesi	K8, K10	2
	LGS sisteminin kaldırılması yönünde öneri	Alternatif değerlendirme sistemlerine geçilmesi	K5	1

Tablo 7 incelendiğinde yöneticiler, özellikle öğrencilerin sınav baskısıyla başa çıkmalarını destekleyecek **rehberlik faaliyetlerine** ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcı K10'un aşağıdaki ifadesi, süreci bütüncül bir rehberlik anlayışıyla yönetme çabasını gözler önüne sermektedir: *"Sınav Kaygısı: Öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkabilmesi için rehberlik hizmetlerini daha aktif hale getirdim. Psikolojik destek sağlamak amacıyla, rehber öğretmenlerle birlikte stres yönetimi ve motivasyon artırıcı atölye çalışmaları düzenledik. (...) Eğitim Materyalleri: Yetersiz kaynak sorununu çözmek için, daha fazla deneme sınavı ve materyal temin ettim. (...) Rehberlik servisiyle birlikte veli bilgilendirme seminerlerinin düzenlenmesi, kariyer günlerinin yapılması."* Bu görüş, yalnızca psikolojik destek sağlamakla kalmayan; aynı zamanda zaman yönetimi, akademik denge ve veli eğitimi gibi çok katmanlı bir planlama anlayışına işaret etmektedir. Benzer şekilde, **K8'in** çözüm yaklaşımı da rehberlik, veli işbirliği ve öğretmen-öğrenci etkileşimini harmanlayan stratejilere dayanmaktadır: *"LGS sürecindeki baskıyı hafifletmek için ilk adım olarak öğretmenlerle birlikte daha sistemli bir rehberlik planı oluşturmayı hedefliyorum. (...) Öğrencilerin sıkışan zaman içinde daha verimli çalışabilmeleri için sınav kaygısını azaltmaya yönelik atölyeler de organize ettik. (...) Velilere yönelik düzenlediğimiz seminerlerde, onların da bu süreci daha sağlıklı bir şekilde nasıl yönlendirebileceklerini anlatmaya çalıştık."* Görüldüğü gibi, öneriler yalnızca bireysel müdahalelerle sınırlı kalmamakta; öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninde bütünsel bir çözüm ağı önerilmektedir. Literatür de bu çok boyutlu yaklaşımı desteklemektedir. Örneğin, Karataş ve Yıldız (2022) yaptıkları çalışmada, sınav sürecinde rehberlik faaliyetlerinin, öğrenci başarı düzeyinde anlamlı artış sağladığını ve velilerin bilinçlendirilmesinin sürece doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bazı katılımcılar daha radikal çözüm önerileri de sunmuştur. K5'in dile getirdiği gibi, mevcut sınav sisteminin kaldırılması yönündeki öneri, eğitimde alternatif değerlendirme modellerine olan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Bu görüşler, yalnızca mevcut sistemin iyileştirilmesiyle değil, aynı zamanda daha adil ve dengeli bir ölçme-değerlendirme anlayışına geçişle ilgili eğitim politikalarına dair tartışmaları da yansıtmaktadır (Demirtaş & Balay, 2020).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları başlıca sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nitel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bulgular, planlama, organizasyon, destekleme kursları, LGS süreci, araç-gereç eksiklikleri, sınıf mevcudu ve veli ilişkileri gibi farklı temalarda yoğunlaşmıştır. Planlama süreci bağlamında öğretmenlerin pedagojik sorumluluklarını yeterince üstlenmemesi, hazır plan kullanımının yaygınlığı ve zümre toplantılarının formallikten öteye geçememesi dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bağlamsal

ve öğrenci merkezli plan üretme noktasında yeterince motive olmaması, planlama sürecini işlevsiz kılmaktadır. Saban (2020), öğretim planlarının yerel bağlam ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğini vurgulayarak bu bulgulara teorik zemin hazırlamaktadır.

Organizasyonel sorunlar arasında öğretmenlerin bireysel taleplerinin fazlalığı, rehberlik gibi görevlerden kaçınma ve ders dağılımında adalet sağlanamaması öne çıkmıştır. Bu durum, yöneticilerin liderlik rollerini yerine getirmekte zorlandıklarını ve okul ikliminin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Karip (2017), okul yöneticisinin adalet, şeffaflık ve katılımçılıkla yönetim sürecini şekillendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bulgular ise öğretmenlerin gönüllü katılım göstermemesi, artan iş yükü, öğrenci devamsızlığı ve zaman uyumsuzluğu gibi nedenlerle bu sürecin verimli işlemediğini göstermiştir. Taş ve Korkmaz (2020), kurslarda gönüllülüğün esas alınmasının öğretmen motivasyonunu artıracak ve öğrenci başarısına katkı sunacağını belirtmektedir. LGS süreciyle ilgili olarak öğrenci kaygısı, veli baskısı, öğretmenlerin tükenmişliği ve bölgesel yetersizlikler ciddi sorunlar olarak öne çıkmıştır. Bu durum, sınav odaklı sistemin öğrenciler üzerinde ciddi bir duygusal yük oluşturduğunu ve okul ortamında psikolojik destek mekanizmalarına olan ihtiyacı artırdığını göstermektedir. Demirtaş ve Balay (2020), sınav baskısının öğrenci-veli-öğretmen ilişkilerini gerdiğini ve okul iklimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Donanım eksiklikleri ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi fiziksel koşullar da öğretim sürecini zedelemektedir. Erdem ve Yalçın (2019), kalabalık sınıfların öğretmen tükenmişliğini artırdığını ve bireysel takibi zorlaştırdığını ifade etmektedir. Rehberlik hizmetlerinde de iş yükü, yetersizlik ve gelişimsel yaklaşım eksikliği gibi problemler öne çıkmıştır.

Sonuç

Araştırmanın temel bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Planlama süreci, öğretmenlerin düşük motivasyonu ve bağlamsal farkındalık eksikliği nedeniyle pedagojik açıdan yetersiz yürütülmektedir.
- Okul yönetiminde bireysel taleplerin artması, görev dağılımında adaletsizlik ve rehberlik görevlerinden kaçınma gibi durumlar organizasyonel sorunlara neden olmaktadır.
- Destekleme kursları gönüllülük esaslı yürütülmediği için hem öğretmen hem öğrenci katılımı düşüktür.
- LGS süreci, çok katmanlı stres unsurları barındırmakta; öğrenci, veli ve öğretmen üzerinde psikolojik baskı oluşturmaktadır.

- Veli iletişiminde ise hem ilgisizlik hem de aşırı müdahalecilik, okul-aile iş birliğini zayıflatmaktadır.

Öneriler

Okul Yöneticilerine:

- Planlama sürecinde öğretmenlerin aktif katılımını teşvik etmek için rehberlik sağlanmalı, zümre toplantıları yapılandırılmalı ve dijital planlama sistemleri desteklenmelidir.
- Ders dağılımı, rehberlik görevlendirmeleri ve sosyal etkinliklerde adalet, şeffaflık ve öğretmen görüşlerine dayalı karar süreçleri benimsenmelidir.
- Öğretmen motivasyonunu artırmak için iç motivasyonu destekleyen takdir sistemleri ve görev çeşitliliği sağlanmalıdır.

Öğretmenlere:

- Planlar bireysel bağlama, öğrenci profiline ve okulun olanaklarına göre yeniden gözden geçirilmeli; hazır plan kullanımından kaçınılmalıdır.
- Destekleme kursları ve LGS süreci gibi kritik alanlarda gönüllü katılım gösterilmeli ve rehber öğretmenlik sorumluluğu sahiplenilmelidir.
- Disiplin ve sınıf yönetimi konularında rehber öğretmenlerle iş birliği artırılmalıdır.

Velilere:

- Sınav süreci, devamsızlık, davranış yönetimi ve rehberlik konularında veli eğitim seminerleri düzenlenmeli; velilerin bilinçli destek sağlayıcı rolü güçlendirilmelidir.
- Veli toplantıları ve birebir görüşmeler yoluyla okul-aile bağları güçlendirilmelidir.

Eğitim Politikası Yapıcılarına:

- Norm kadro uygulamaları, araç-gereç donanımları ve öğretmen istihdamı gibi konular bölgesel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmalıdır.
- LGS sistemine alternatif olarak süreç odaklı değerlendirme modelleri geliştirilmeli; öğrenci psikolojisini merkez alan yaklaşımlar benimsenmelidir.

- Rehber öğretmen sayısı artırılmalı ve gelişimsel rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksoy, M. (2021). Okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetim sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 45-60.

Aydın, E., & Arslan, S. (2018). Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 23-38.

Aydın, İ. (2011). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A. (2020). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bursahoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Öğretmen görüşlerine göre destekleme ve yetiştirme kurslarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 72–85.

Çelik, H., & Şahin, F. (2020). Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde yaşanan güçlükler. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 89-104.

Çetin, M., & Yılmaz, H. (2019). Öğrenci devamsızlığının nedenleri ve akademik başarıya etkisi: Sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-60.

Demir, R., & Yılmaz, T. (2019). Eğitim yöneticilerinin değişime uyum sorunları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 15(1), 67-81.

Demirtaş, Z., & Balay, R. (2020). LGS sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 45–60.

Demirtaş, Z., & Balay, R. (2020). LGS sürecinde yaşanan sorunların eğitim yöneticileri açısından analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 45–62.

Demirtaş, Z., & Güneş, H. (2014). Sınıf yönetiminde yaşanan problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327–345.

- Demirtaşlı, M. (2019). Eğitim bilimine giriş. İstanbul: Eğitim Yayınları.
- Erdem, M., & Yalçın, M. (2019). Kalabalık sınıfların öğretim sürecine etkisi: Öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123–138.
- Erdem, M., & Yalçın, M. (2019). Kalabalık sınıfların öğretmen tutumu ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 110–125.
- Karataş, Z., & Yıldız, S. (2022). Sınav sürecinde rehberlik hizmetlerinin akademik başarıya etkisi ve veli katılımının rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27(3), 134–152.
- Karip, E. (2017). *Eğitimde liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M., & Genç, S. Z. (2020). Sınıf mevcutlarının öğretim sürecine etkileri: Nitel bir değerlendirme. *Eğitim ve Gelişim Dergisi*, 4(2), 65–84.
- Kaya, S. (2021). Ortaokul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 25(4), 105-120.
- Kaya, Y. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 45–59.
- Korkmaz, M., & Yıldız, M. (2022). Okul-aile iletişimde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30(2), 155–174.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Kılıç, M. (2021). Devamsızlık sorununda ailelerin bilinçlendirilmesi ve yaptırımların etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 101-118
- Özkan, A., & Gültekin, M. (2022). Okul yönetiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 8(1), 112-127.
- Saban, A. (2020). Öğretim ilke ve yöntemleri: Gelişimci bir yaklaşım (12. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saban, A. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme-öğrenme süreci ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.

Şişman, M. (2009). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Taş, H., & Korkmaz, H. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetimi: Süreç, sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Yönetim Dergisi*, 32(1), 75-93.

Taş, S., & Korkmaz, M. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarının değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(3), 210–232.

Telli, S., & Arslan, Y. (2020). Okul aile iş birliğinde rehberlik hizmetlerinin önemi: Veli-öğretmen iş birliği perspektifi. *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 6(1), 89–103.

Teyfur, E. (2015). Ortaokullarda sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine katkısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 13–30.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., & Özdemir, L. (2020). Okul yöneticiliğinde liderlik ve yönetim sorunları. *Uluslararası Eğitim Liderliği Dergisi*, 3(2), 50-66.

Yıldız, M. (2021). Merkezi sınavların öğrenci psikolojisine etkisi ve okul yöneticilerinin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(4), 1152–1173.

Yapay Zeka ağında Eğitim Yönetimi: Algoritmik Yönetişim, Liderlik ve Etik Sorumluluklar

Nidan OYMAN BOZKURT¹

1- Arş. Gör.Dr.; Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
nidan.oyman@usak.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9319-2141

ÖZET

Bu çalışma, Yapay Zeka (YZ) teknolojilerinin eğitim yönetimi üzerindeki etkilerini çok katmanlı bir perspektiften ele almaktadır. Eğitim yöneticilerinin rollerinin dijitalleşme ile köklü biçimde dönüşüme uğradığı vurgulanırken, YZ'nin yalnızca bir araç değil, aynı zamanda karar alma süreçlerini, yönetim yapılarını ve liderlik pratiklerini dönüştüren bir paradigma olduğu savunulmaktadır. Makale; veri temelli karar alma, öngörüye dayalı müdahaleler, yönetsel otomasyon ve iletişim sistemleri gibi alanlarda YZ'nin uygulama örneklerini detaylandırmakta, bu sistemlerin sunduğu olanakların yanında taşıdığı etik risklere ve sınırlılıklara dikkat çekmektedir. Algoritmik kararların şeffaflık, adalet ve sorumluluk boyutları; “kara kutu” sistemlerin hesap verebilirlik sorunları; veri güvenliği, önyargı riski ve pedagojik bağlamdan kopma gibi meseleler kapsamlı biçimde tartışılmaktadır. Çalışma, yeni nesil eğitim liderliğini “algoritmik liderlik” kavramı çerçevesinde tanımlamakta ve liderlerin yalnızca teknik bilgiye değil, etik duyarlılığa, eleştirel veri okuryazarlığına ve stratejik yönetim becerilerine sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, YZ'nin etik kullanımı için politika önerileri sunulurken, liderlik eğitiminin güncellenmesi, kurumsal kapasitenin artırılması ve katılımcı, adalet odaklı yönetim yapılarının inşası önerilmektedir. Sonuç olarak, teknolojik dönüşümün insan merkezli değerlerle bütünleştirilmediği sürece eğitimde eşitsizlikleri artırma riskine sahip olduğu belirtilmekte; eğitim liderlerinin etik sorumluluklarını merkeze alan yeni bir liderlik vizyonu geliştirmesi gerektiği savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Yapay Zeka (YZ), eğitim yönetimi, algoritmik yönetim, eğitim liderliği, etik sorumluluk, dijital okul liderliği, eğitimde dijitalleşme

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın ikinci çeyreği, yalnızca dijital dönüşümle değil, aynı zamanda Yapay Zeka (YZ) teknolojilerinin hızla günlük hayata ve kurumsal yapılara entegre olmasıyla karakterize edilmektedir. Eğitim sistemleri bu dönüşümden muaf değildir; bilakis, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinden müfredat tasarımına, öğretim yöntemlerinden okul yönetimine kadar hemen her katmanda YZ'nin etkileri hissedilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, YZ'nin eğitim yönetimi üzerindeki etkisini anlamak, yalnızca teknolojik araçlara odaklanmakla kalmayıp; aynı zamanda liderlik rolleri, karar verme süreçleri, yönetim yapıları ve etik sorumluluklar gibi temel alanları da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Akademik ve kamusal tartışmaların büyük bir bölümü YZ'nin öğretimsel kapasitesine odaklanmışken, son dönemdeki çalışmalar, eğitiminin

bu dönüşümdeki kritik ama yeterince çalışılmamış alanlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Arar vd., 2025; Bixler & Ceballos, 2025; Fullan vd., 2024).

YZ, en genel anlamıyla makinelerin insan benzeri görevleri (öğrenme, akıl yürütme, karar verme vb.) yerine getirebilmesini sağlayan teknolojik sistemler olarak tanımlanmaktadır (Miao vd., 2021). Zayıf YZ sistemleri belirli görevlerde özelleşmiş çözümler sunarken; güçlü YZ vizyonu, insan zekâsının çok boyutlu işleyişine yakın performansları hedeflemektedir. Günümüzde eğitim alanında kullanılan sistemlerin çoğu, makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve veri madenciliği gibi teknikler yoluyla çalışan dar YZ örnekleridir. Bu sistemler, özellikle öğrenci verilerini analiz etme, akademik başarıyı tahmin etme, erken uyarı sistemleri geliştirme ve okul performansını izleme gibi işlevlerde kullanılmaktadır.

YZ'nin gelişimi yalnızca teknik ilerlemelerle değil, aynı zamanda algoritmaların sosyal, kültürel ve etik etkileri üzerine yapılan araştırmalarla da beslenmektedir. Williamson & Eynon (2020) bu nedenle YZ'yi yalnızca bir yazılım değil, aynı zamanda “sosyo-algoritmik bir altyapı” olarak tanımlar. Eğitim yöneticilerinin, bu teknolojileri yalnızca araçsal değil; aynı zamanda politik ve kültürel bağlarıyla birlikte kavraması gerektiği bu noktada öne çıkmaktadır.

Eğitimde dijitalleşme, ilk olarak bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ve öğretim teknolojileri yoluyla gündeme gelmiş; zamanla dijital öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi ölçme-değerlendirme platformları ve e-öğrenme ekosistemleriyle derinleşmiştir. Ancak COVID-19 pandemisi, bu süreci hızlandırmış ve dijital teknolojilerin yalnızca sınıf içinde değil, okul yönetimi bağlamında da merkezî bir işlev kazandığını göstermiştir.

Eğitim yöneticileri için dijitalleşme, artık yalnızca bilişim altyapısının kurulmasıyla sınırlı bir konu değildir. Öğretmen performans izleme, öğrenci gelişim takibi, okul içi iletişim, veli etkileşimi ve stratejik planlama, tahmine dayalı analiz gibi çeşitli YZ araçlarının okul sistemlerinde uygulanması birçok yönetsel sürecin temel bileşeni haline gelmiş ve okul yöneticilerinin görev tanımlarını köklü biçimde değiştirmektedir. Bu durum, veriye dayalı karar verme, otomasyon ve kurumsal raporlama gibi uygulamaların da gündelik yöneticilik pratiğine dâhil olmasının yanı sıra öncelikleri belirleme, riskleri tanımlama ve müdahale önerilerinde bulunma görevlerini de üstlenir. Böylece eğitim liderliğine özgü özerklik, hesap verebilirlik ve karar yetkisi gibi temel kavramları yeniden yapılandırır (Paramole, 2025; Zhao, 2025).

Bu noktada YZ, dijitalleşmenin “üst evresi” olarak karşımıza çıkmakta; yöneticilere yalnızca veri sunmakla kalmayıp, karar alma süreçlerine müdahil olan algoritmik yapılar üretmektedir (Holmes vd., 2021). Bu da dijitalleşmenin, eğitim yönetiminde yalnızca bir araç değil;

aynı zamanda yönetsel paradigmayı dönüştüren bir etken olduğunu göstermektedir.

YZ'ye dair çalışmaların önemli bir bölümü öğretim süreçlerine, öğrencilerin akademik performanslarına ya da öğrenme analitiğine odaklanmaktadır. Oysa bu teknolojilerin nasıl ve ne amaçla kullanıldığını belirleyen ana aktörlerden biri de okul yöneticileridir. Eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar henüz YZ'nin bu çok katmanlı etkisini yeterince kapsamlı biçimde incelememektedir. LaFrance (2025), eğitim liderliği araştırmalarının üretici YZ araçlarıyla çalışmanın epistemolojik ve etik karmaşıklığına hazır olmadığını vurgulamaktadır. Arar, Tlili ve Salha (2024) ise, YZ'ye dair indirgemeci söylemlerin ötesine geçilmesi ve eğitim liderliğinin giderek daha fazla “insan-makine simbiyozu” içinde konumlandığı dijitalleşmiş sistemlerle ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

YZ'nin eğitim yönetimine entegre edilmesi, aynı zamanda eşitlik, şeffaflık ve etik sorumluluk gibi temel ilkeler bağlamında da ciddi sorular doğurmaktadır. Literatür, önyargılı algoritmaların sosyal eşitsizlikleri yeniden üretme riskine dikkat çekerken (Eubanks, 2018; Noble, 2018), Khairullah vd. (2025) ve Mitchell (2025) gibi çalışmalar ise bu sürecin sorumlu stratejik liderlik çerçevesinde yürütülmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bugün artık soru “YZ entegre edilmeli mi?” değil; “Nasıl, hangi değerlerle ve kimlerin yararına?” sorularıdır. Bu nedenle YZ'nin etkilerini eğitim yönetimi bağlamında analiz etmek özellikle önemlidir. Bu alanın kendine özgü önemi, şu temel boyutlarda ortaya çıkmaktadır:

- **Karar Süreçlerinin Algoritmikleşmesi:** Müdürler ve yöneticiler, öğrenci verilerine dayalı risk analizleri, öğretmen atama algoritmaları veya sınav yerleştirme yazılımları ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, kararların insani sezgi mi, yoksa algoritmik tahmin mi temelinde alınacağı sorusunu gündeme getirir.
- **Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik:** YZ sistemlerinin karar alma süreçlerine etkisi arttıkça, bu sistemlerin nasıl çalıştığı, neye göre öneride bulunduğu ve sonuçların nasıl değerlendirildiği daha kritik hale gelmektedir. “Kara kutu” olarak anılan bu yapıların açıklanabilirliği, yöneticilerin hesap verebilirliğini doğrudan etkilemektedir (Mitchell, 2025).
- **Eşitsizlik Üretme Riski:** YZ sistemlerinin geçmiş verilere dayalı karar mekanizmaları, sosyoekonomik ve kültürel önyargıları yeniden üretebilir. Bu nedenle yöneticilerin algoritmik adalet ve önyargı denetimi konularında yetkin olması gerekmektedir (Eubanks, 2018; Noble, 2018).
- **Etik ve Stratejik Sorumluluk:** Eğitim yöneticileri, yalnızca YZ sistemlerini kullanan değil; aynı zamanda bu sistemlerin etik

uygunluğu, pedagojik amaçlara uygunluğu ve toplumsal etkilerini gözeten stratejik liderler olarak düşünölmelidir (Fullan vd., 2024).

Türkiye’de eğitimde dijitalleşmeye ilişkin önemli adımlar atılmış; EBA, MEBBİS, e-Okul, ÖBA gibi sistemler kurulmuştur. Ancak bu sistemler henüz YZ temelli analiz, öneri ve karar yapılarından ziyade, veri toplama ve sınıflandırmaya odaklıdır. Bununla birlikte MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu ve Dijital Türkiye Stratejisi gibi belgelerde YZ’nin gelecekteki eğitim politikaları açısından önemli bir unsur olduğu açıkça görölmektedir.

Dünya genelinde ise bazı ölkeler erken uyarı sistemleri (ABD), duygu analizi sistemleri (Avustralya) ve görsel tanıma ile öğrenci takibi (Çin) gibi uygulamaları devreye sokmuştur. Avrupa Birliği ise YZ uygulamaları için etik rehberler ve regölyasyonlar geliştirme çabasıındadır. Bu küresel eğilimler, Türkiye için de yönetim temelli, etik duyarlı ve liderlik odaklı bir YZ vizyonu geliştirmenin zorunlu hâle geldiğini göstermektedir.

Bu bölümle birlikte, eğitim yönetimi alanında YZ’ye yönelik çalışmalarda kuramsal ve yönetsel duyarlılığın geliştirilmesi gerektiği açıkça ortaya konmaktadır. Takip eden bölümlerde YZ’nin uygulama alanları, liderlik rollerindeki dönüşüm, riskler ve etik tartışmalar ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

YZ’nin Eğitim Yönetiminde Kullanım Alanları

YZ teknolojileri, eğitim sistemlerinin yönetsel işleyişinde devrimsel etkiler yaratmaya başlamıştır. YZ geliştikçe, eğitim yönetimi alanındaki uygulamaları yalnızca sınırlı pilot projelerle kalmamış; aksine, dünya genelinde okul sistemlerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Özellikle okul düzeyindeki yönetsel süreçlerde, veri analizi, karar destek sistemleri, otomasyon ve iletişim altyapılarında kullanılan YZ uygulamaları, okul yöneticilerinin rollerini ve sorumluluk alanlarını hızla dönüştürmektedir. Bu bölüm, YZ’nin okul liderliğinde hem hâlihazırda kullanılan hem de yeni ortaya çıkan uygulamalarını; avantajları, sınırlılıkları ve etik yansımalarıyla birlikte incelemektedir.

Veri Temelli Karar Alma

Günümüzde eğitim yöneticileri, okul performansını izleme, öğrenci başarısını değerlendirme ve kaynakları etkin kullanma gibi işlevleri yerine getirirken yoğun biçimde veriye dayalı karar alma süreçlerine başvurmaktadır. Bu bağlamda YZ, büyük veri kümeleri üzerinden örüntüler belirleyerek yöneticilere anlamlı içgörüler sunma potansiyeli taşımaktadır.

YZ destekli sistemler; öğrencilerin sınav sonuçları, devamsızlık verileri, davranış raporları ve sosyal-duygusal değerlendirmeleri gibi çok boyutlu verileri analiz edebilir. Örneğin, *Microsoft Insights*, okul içi başarı, katılım ve refah göstergelerini görsel panolar aracılığıyla yöneticilere

sunarak karar alma süreçlerini desteklemektedir (Holmes vd., 2021). Benzer şekilde, *ClassDojo*, öğrenci davranışlarını izlemeye dönük veri akışı sağlayarak okul ortamına ilişkin müdahaleleri kolaylaştırmaktadır. *Schoolwide Reports* ve *BrightBytes* gibi araçlar da, karar alıcılar için görsel ve etkileşimli çözümler üretmektedir (Miao vd., 2021; Holmes vd., 2021).

Türkiye bağlamında ise e-Karne sisteminde yer alan öğrenci gelişim analizi bölümü, okul yöneticilerinin öğrenci gruplarına yönelik veri temelli çıkarımlar yapmasına olanak tanımaktadır. Ancak mevcut sistemler, karar önerisi sunan YZ'dan ziyade, veri sunumuna dayalı sınırlı kapasiteye sahiptir.

Bu tür uygulamaların en güçlü yönü hız ve nesnellik olarak öne çıksa da yalnızca sayısal verilere odaklanmanın liderlik bakışını “ölçülebilir olan”a daraltabileceği; öğrenci refahı, kültürel kapsayıcılık ve öğretmen morali gibi bağlamsal faktörlerin ihmal edilebileceği; ve algoritmanın karar yerine geçmesi gibi eleştirileri de beraberinde getirmektedir (Gulson, Sellar, & Williamson, 2018; Selwyn, 2016; Williamson, 2020).

Öngörüye Dayalı Müdahaleler

YZ'nin eğitim yönetimine sağladığı önemli katkılardan biri, öngörüye dayalı analizler yoluyla riskleri önceden belirleyebilmesidir. *Erken Uyarı Sistemleri* (UNICEF, 2018), yoklama, notlar, davranış kayıtları ve demografik bilgiler gibi büyük veri kümelerini analiz ederek akademik başarısızlık, okul terki veya davranış sorunlarına yönelik riskleri tespit eder. Bu sistemler, öğrencinin devamsızlık eğilimi, düşük not ortalaması ve sosyal-duygusal göstergeleri gibi verileri değerlendirerek yöneticilere zamanında müdahale fırsatı sunar. Dai vd. (2024), bu sistemlerin yalnızca veri toplayan araçlar değil, eğitim liderleriyle simbiyotik bir iş birliği içinde çalışan aktif karar destek mekanizmaları olduğunu vurgular. Bu sayede yöneticilere anlık uyarılar, görselleştirilmiş veri panoları ve etkili müdahale planları sunularak eğitim yönetişimi daha stratejik ve proaktif bir yapıya kavuşturulmaktadır.

Holmes vd. (2021) ve Richardson vd. (2025), bu tür sistemlerin müdürlerin sadece sonuçlara değil, olasılıklara göre hareket etmesini sağladığını; dolayısıyla okulun destekleyici yönetişim kapasitesini artırdığını ifade eder. Ancak bu uygulamalar bağlamsal duyarlılık taşımadığında, bazı riskler ortaya çıkmaktadır. Eubanks (2018), tarihsel verilerle eğitilen bu modellerin sosyal eşitsizlikleri yeniden üretebileceğini ve dezavantajlı gruplara ait öğrencilerin orantısız şekilde “riskli” olarak etiketlenmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Bu durum, algoritmik adalet, öğrenci onuru ve otomatik etiketleme uygulamalarının sonuçları üzerine etik soruları ve güven krizini gündeme getirmektedir.

Yönetimsel Otomasyon

YZ, okul yönetimindeki pek çok idari süreci otomatikleştirerek zaman tasarrufu ve organizasyonel verimlilik sağlamaktadır. Zaman çizelgesi oluşturma, nöbet görevlerinin planlanması, sınav gözetmeni atama, belge üretimi ve randevu yönetimi gibi işlemler, algoritmalar tarafından optimize edilebilmektedir. Hali hazırda Finlandiya, Kanada, Singapur gibi ülkelerde ders programları oluşturma, sınıf dağılımı, öğretmen vekaleti ayarlama ve bütçe planlaması gibi işler YZ destekli sistemlerle yürütülmektedir (Fullan vd., 2024).

Bu tür otomasyon sistemleri, yöneticilerin rutin iş yükünü hafifleterek daha stratejik görevlere zaman ayırmasını sağlar. Örneğin, bazı özel okul sistemlerinde kullanılan YZ destekli planlama yazılımları, öğretmenlerin haftalık programlarını öğretim yükü, tercih ve mekân kısıtlarını dikkate alarak otomatik şekilde düzenleyebilmektedir.

Ancak bu kolaylık, pedagojik sezgiyi dışlayan mekanikleşmiş karar yapıları doğurduğunda sorun yaratabilir. Paramole (2025), bu sistemlerin özellikle istisnai durumlarda esneklik göstermekte zorlandığını ve bazı yöneticiler için aşırı algoritmik bağımlılık riski doğurduğunu ifade eder. Bu nedenle otomasyon süreçleri, insan denetimi ve bağlamsal farkındalıkla desteklenmelidir. Fullan vd. (2024), liderliğin yalnızca teknik verimlilik değil, ilişkisel karar alma ve bağlam okuma becerisi de içerdiğini hatırlatmaktadır. Bu bağlamda otomasyonun insani boyutu zayıflatmaması için dikkatli bir denge kurulmalıdır.

İletişim ve Geri Bildirim Sistemleri

YZ'nin bir diğer öne çıkan yönü, okul içi ve dışı iletişim süreçlerini kolaylaştırmasıdır. Yeni nesil uygulamalarda doğal dil işleme (NLP) teknolojileri giderek daha fazla kullanılmaktadır. Okul içi iletişimde kullanılan *chatbot*'lar; veli sorularına yanıt verme, duyuruları dağıtma, sık sorulan soruları otomatik yanıtlama, öğretmen ve öğrenci anketlerinden anlamlı temalar çıkartma gibi işlevlerde kullanılmaktadır.

Örneğin, *IBM Watson Education*, öğrenci-veli-öğretmen arasındaki geri bildirim süreçlerinde metin analizleri yaparak öne çıkan eğilimleri raporlamaktadır. Ayrıca çok dilli ailelere bilgi sunmak için çeşitli ülkelerde test edilmiştir (Holmes vd., 2021). *Teacher Tapp* ise öğretmenlerin günlük deneyimlerine dair veri toplayarak yöneticilere geri bildirim sunan bir mobil uygulama örneğidir.

Bu sistemler sayesinde okul iklimi, öğretmen memnuniyeti veya veli beklentileri hakkında veri temelli çıkarımlar yapılabilir. Ancak bu araçlar da veri güvenliği, yanlış anlama riski ve dijital yeterliliği sınırlı ailelerin dışlanması gibi sorunlar doğurabilmektedir (Mitchell, 2025). Bu bağlamda duygu analizi gibi uygulamaların gizlilik, onay ve etik yorumlama sorumluluğu barındırdığı unutulmamalıdır (Prinsloo, 2020).

Türkiye ve Dünya'dan Örnekler ve Gelişim Alanları

ABD, Avustralya ve Çin gibi ülkelerde erken uyarı sistemleri, öğrenci davranış takibi, görsel tanıma ile yoklama ve davranış analizi gibi uygulamalar eğitim yönetiminin parçası haline gelmiştir. Avrupa Birliği, YZ'nin eğitimdeki kullanımı için etik kılavuzlar yayımlamakta ve veri güvenliği standartları geliştirmektedir. Türkiye ise veri toplama ve raporlama sistemleri açısından güçlü bir altyapıya sahip olsa da, bu verilerin YZ destekli karar destek sistemleriyle ilişkilendirilmesi konusunda henüz başlangıç aşamasındadır. MEB tarafından yürütülen projeler büyük veri potansiyeli taşımakla birlikte; bu verilerin analiz edilerek yöneticilere anlamlı karar önerileri sunacak biçimde yapılandırılması sınırlıdır.

YZ alanındaki yeni gelişmeler, üretici YZ (ör. Chat-GPT tabanlı araçlar) ile okul liderlerinin iletişim stratejileri, politika metinleri ve mesleki gelişim içeriklerini üretmeleri yönünde denemeler yapmalarına imkân tanımaktadır. Bunun yanında, duygu analizi (*sentiment analysis*) araçları öğretmen ve öğrenci geri bildirimlerini analiz ederek yöneticilere okul iklimi ve moral düzeyi hakkında veriler sağlamaktadır (LaFrance, 2025). Bu araçlar umut verici olsa da henüz deneysel düzeydedir ve yazarlık, tarafsızlık ve liderliğin otantikliğine dair yeni etik sorular doğurmaktadır.

YZ uygulamaları eğitim yönetimi alanında hızla çeşitlenmekte ve derinleşmektedir. Her ne kadar eğitim yöneticilerine daha hızlı, daha veri temelli ve daha öngörücü kararlar alma imkânı sunsa da; aynı zamanda etik, pedagojik ve bağlamsal farkındalık gerektiren yeni sorumluluklar da yüklemektedir. Bu teknolojilerin eğitim yönetimine entegrasyonunun başarılı olabilmesi için, yalnızca teknik araçların değil, liderlik formasyonunun da dönüşmesi gerektiği açıktır.

Yönetici Rollerinin Dönüşümü: Algoritmik Liderlik mi?

Eğitim yönetiminde YZ'nin rolünü anlamak, yalnızca teknik sistem ve araçlara dair bilgiyle sınırlı değildir. Bu teknolojilerin karar alma, değerlendirme ve gerekçelendirme süreçlerini nasıl yeniden yapılandığı anlamak için daha derin bir sosyoteknik ve politik çerçeveye yaklaşmak gerekmektedir. Bu bölüm, YZ'yi yalnızca bir araç değil, aynı zamanda eğitim liderliğinin mantığını dönüştüren yeni bir yönetim biçimi olarak ele almak için, eğitim yöneticilerinin dönüşen rolleri, algoritmik karar alma ile insan sezgisinin dengesi, veri okuryazarlığı ve güven ilişkisi ile yeni liderlik yeterliklerini ayrıntılı biçimde ele alacaktır.

Eğitim Yöneticilerinin Rolü Nasıl Değişiyor?

YZ sistemleri, eğitim yöneticilerinin rollerini yalnızca desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda bu rolleri dönüştürmektedir. Geleneksel olarak ilişkiye, sezgiye ve deneyime dayalı liderlik pratikleri, giderek daha fazla veri, algoritma ve otomasyona dayalı bir yönetim biçimine evrilmektedir.

Bu dönüşüm, yöneticinin yalnızca karar alıcı değil, aynı zamanda algoritmik sistemlerle simbiyotik ilişki kuran bir "dijital lider" konumuna geçmesine neden olmaktadır (Fullan vd., 2024; Dai vd., 2024).

Bu bağlamda, algoritmik yönetim kavramı, eğitimdeki yönetsel karar süreçlerinin giderek daha fazla sayısal sistemlerle desteklenmesi, otomatikleştirilmesi ya da ikame edilmesi anlamına gelir (Yeung, 2018). Özellikle veri analitiği, tahmine dayalı modeller ve YZ tabanlı karar destek sistemleri; okul yöneticilerinin hangi bilgileri dikkate alacağına, kime müdahale edeceğine ve hangi çıktının arzu edilir olduğuna dair normatif çerçeveyi de şekillendirmektedir. Yeung (2018), algoritmik düzenleme biçimlerinin yalnızca karar süreçlerini hızlandırmakla kalmadığını, aynı zamanda değer yüklü ön kabullerle donatılmış kurallar sistemi inşa ettiğini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim yöneticilerinin farkında olmadan belirli varsayımları ve hedefleri içselleştirmesine neden olabilir.

Bu noktada, eğitim liderliğinin verileştirilmesi (datafication) süreci, öğretmen etkinliği, öğrenci gelişimi ya da okul performansının salt göstergelere indirgenmesini ifade eder. Bu göstergeler çoğu zaman eğitimsel değerden ziyade yönetilebilirlik ve karşılaştırılabilirlik kriterlerine göre kurgulanmakta; liderlik pratiğini teknik-akıl yürütmeye dayalı bir izleme mekanizmasına dönüştürmektedir (van Dijck, 2014; Williamson, 2019). Aynı zamanda bu süreç, özel platformların (ör. *Microsoft*, *ClassDojo*) sunduğu YZ araçlarıyla iç içe geçerek platformlaşma (*platformization*) olgusunu gündeme getirmektedir (Arar vd., 2025).

Bu dönüşümle birlikte yöneticiler; gösterge okuyucusu, YZ destekli müdahale uygulayıcısı, performans optimizasyoncusu gibi yeni roller üstlenmektedir (Paramole, 2025). Bu durum, pedagojik liderliği veri ve performans odaklı bir yönetim anlayışına doğru dönüştürmekte; yöneticilerden teknik okuryazarlıkla birlikte güçlü bir etik muhakeme becerisi beklenmektedir. Artık bir okul müdüründen yalnızca eğitimsel liderlik değil, aynı zamanda teknolojik farkındalık, dijital etik duyarlılık ve stratejik sistem bilgisi de talep edilmektedir. Bixler ve Ceballos (2025), yapay zekâ çağında liderlik yeterliklerini üç temel boyutta tanımlamaktadır:

- Teknik Bilgi – YZ sistemlerini anlama, seçme ve kullanma
- Etik Bilinç – Adalet, şeffaflık ve mahremiyet ilkelerini gözetme
- Stratejik Yönelim – YZ’yi eğitimsel amaçlarla hizalama

Sonuç olarak, eğitim yöneticilerinin rolü yalnızca "karar alıcı" olmaktan çıkarak; dijital sistemlerin sınırlarını tanıyan, etik sorumluluk üstlenen ve pedagojik değerleri önceleyen çok katmanlı bir liderlik profiline evrilmektedir. Bu dönüşüm, teknolojiyi sadece bir araç değil, aynı zamanda güç, değer ve sorumluluğu yeniden dağıtan bir yapı olarak gören bir liderlik anlayışını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, yeni nesil eğitim liderliği; algoritmik karar alma süreçleriyle insan sezgisinin dengesini kurma, veri

okuryazarlığını etik sorumlulukla bütünleştirme ve dijital çağda liderliğin karakter, muhakeme ve adalet boyutlarını yeniden tanımlama gibi yetkinlikleri içerecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.

Algoritmik Karar Alma ve İnsan Sezgisi Dengesi

YZ'nin getirdiği en önemli dönüşümlerden biri, insan sezgisinden algoritma destekli yoruma geçiştir. Algoritmalar okul yöneticilerine, öğrenci başarısızlık riski, öğretmen verimliliği ya da kaynak dağılımı gibi konularda hızlı ve veri temelli tahminler sunmaktadır. Ancak bu durum, yöneticilerin kendi deneyimlerinden ve sezgisel değerlendirmelerinden ne ölçüde vazgeçmeleri gerektiği sorusunu da beraberinde getirmektedir.

Mitchell (2025), bu durumu “karar sahibi kim?” sorusu üzerinden tartışmakta ve YZ'nin öneride bulunduğu, ancak sorumluluğun insanda olduğu hibrit yapıların etik ve yönetsel gerilim doğurduğunu belirtmektedir. Dai vd. (2024), bu karmaşık durumu açıklamak için “simbiyotik karar alma” kavramını önerir. Buna göre liderlik, hem algoritmaların sunduğu öngörülere güvenmeyi hem de bu verileri bağlam içinde profesyonel sezgi ve etik ilkelerle değerlendirmeyi gerektirir.

Ancak bu dengenin kurulması kolay değildir. Özellikle baskı altında karar almak zorunda kalan okul müdürleri, çoğu zaman algoritmanın “güvenli” ve “kanıta dayalı” tavsiyesine sığınma eğilimi gösterebilir (Bixler ve Ceballos, 2025). Bu nedenle YZ destekli sistemlerin, insani muhakemeyi tamamen dışlamayan, yöneticinin refleksiyonel düşünmesini teşvik eden yapılarla tasarlanması gerekmektedir.

Veri Okuryazarlığı ve YZ Sistemlerine Güven

Veri temelli sistemlerin etkin kullanımının ön koşulu, yöneticilerin veri okuryazarlığı becerisine sahip olmasıdır. Bu okuryazarlık, sadece veriyi okuyabilmek değil; veriyi sorgulamak, bağlamına oturtmak, potansiyel önyargılarını analiz etmek ve etik sonuçlarını değerlendirebilmek anlamına gelir.

LaFrance (2025), veri okuryazarlığının yalnızca teknik bir yetkinlik değil; aynı zamanda etik, politik ve pedagojik bir duyarlılık olduğunu savunur. Çünkü yanlış ya da bağlamsız veri yorumları, adaletsiz kararların temelini oluşturabilir. Holmes vd. (2021) de veriyle çalışan yöneticilerin, veri sistemlerinin nasıl üretildiğini, neye göre sınıflandırdığını ve ne tür varsayımlarla çalıştığını anlayacak donanıma sahip olmaları gerektiğini vurgular.

Richardson vd. (2025) ise pek çok okul yöneticisinin teknolojik anlamda “bunalmış” hissettiğini ve YZ sistemlerini dışarıdan dayatılan araçlar gibi gördüğünü belirtmektedir. Bu da, yöneticilerin yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda eleştirel dijital öz-yeterlik ile donatılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, yöneticilerin yalnızca YZ araçlarını kullanmakla kalmayıp; onları pedagojik amaçlara uygun biçimde

uyarlayabilen, eleştirel olarak değerlendirebilen ve etik sınırlar içinde yönlendirebilen aktörler olmaları beklenmektedir.

Liderlik Yeterliklerinde Dönüşüm: Dijital Etik ve YZ Okuryazarlığı

YZ teknolojilerinin eğitim yönetimine entegrasyonu, yöneticilik yeterliklerinin kapsamını da yeniden tanımlamaktadır. YZ sistemlerine duyulan aşırı güven ya da aşırı şüphecilik de karar kalitesini düşürebilir. Kör güven, algoritmanın önyargılarını gözden kaçırırken; aşırı şüphe, teknolojiden elde edilebilecek faydayı sınırlar. Bu nedenle okul yöneticilerinin eleştirel bir güven anlayışı geliştirmesi gereklidir.

Eleştirel dijital liderlik, YZ temelli sistemlere yalnızca uyum sağlamakla yetinmeyen; aksine, bu sistemlerin etik, sosyal ve pedagojik etkilerini sorgulayan bir liderlik anlayışı olarak öne çıkmaktadır. Gulson, Sellar ve Williamson (2018), veri odaklı yönetişimin eğitim politikalarında giderek belirleyici hale gelmesinin, liderleri sadece teknolojik değil aynı zamanda politik ve etik açıdan da sorumluluk almaya zorladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, dijital liderliğin eleştirel bir perspektifle yeniden tanımlanması gereklidir. Richardson vd. (2025), pek çok okul müdürünün bu teknolojilere eleştirel bir bakış yerine pasif bir uygulayıcı rolü benimsediğini belirtmektedir. LaFrance (2025) ise eğitim yöneticiliği programlarının algoritmik adalet, önyargı denetimi ve şeffaflık gibi alanlara henüz yeterince yer vermediğini vurgular.

Sonuç olarak, YZ çağında okul yöneticiliği yalnızca teknolojik araçları benimsemek değil; aynı zamanda liderliğin kimliğini, yeterliliklerini ve etik çerçevesini temelden dönüştürmeyi gerektirir. Algoritmalara dayalı yönetim yapıları içinde, liderin muhakeme gücü, sezgisel bilgeliği ve etik sorumluluğu daha da kritik hale gelmiştir. Eğitim liderlerinin, artık algoritmik okuryazar, etik duyarlılığı yüksek ve dijital sistemlerle eleştirel düzeyde etkileşime girebilen profesyoneller hâline gelmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda “algoritmik liderlik”, sadece bir teknoloji uyum süreci değil; aynı zamanda bir karakter ve değer meselesi olarak da ele alınmalıdır.

Sınırlılıklar ve Riskler: Eğitimde YZ'nin Karanlık Yüzü

YZ teknolojileri eğitim liderliği için birçok fırsat ve kolaylık sunmakla birlikte; beraberinde çok sayıda etik ve yönetişim temelli risk ve sınırlılıkları da gündeme getirmektedir. Bunlar eğitim sistemlerinde güç, sorumluluk ve eşitlik gibi temel ilkelerin nasıl dağıtıldığını etkileyen yapısal risklerdir. Bu risklerin göz ardı edilmesi, teknolojinin eğitimde eşitliği güçlendirmek yerine derinleştirmesine, yöneticilerin karar alma süreçlerinin sorgulanamaz hale gelmesine ve öğrencilerin mahremiyetinin zedelenmesine yol açabilir. Bu bölümde, YZ'nin eğitim yönetimi bağlamında ortaya çıkardığı temel sınırlılıklar dört ana başlıkta ele alınacaktır.

Veri Güvenliği, Mahremiyet ve Yasal Sınırlar

YZ sistemlerinin etkili çalışabilmesi için çoğu zaman büyük miktarda kişisel ve davranışsal veri gerekmektedir. Eğitim alanında toplanan veriler; öğrencilerin akademik geçmişinden davranış profiline, sağlık kayıtlarından aile bilgilerine kadar çok boyutlu ve kişisel nitelik taşımaktadır. Bu durum, veri gizliliği, bilgilendirilmiş onam ve izleme/srveyans gibi konularda ciddi etik sorumlulukları ve hukuki yükümlülükleri beraberinde getirmektedir.

Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) ve Türkiye’deki Kişisel Verileri Koruma Kanunu (KVKK), ğrenci ve ğretmen verilerinin toplanması, saklanması ve işlenmesine dair açık rıza, şeffaflık ve veri minimizasyonu gibi ilkeleri zorunlu kılmaktadır. Ancak Miao vd. (2021), pek çok okulun bu sistemleri etik ve hukuki standartlara göre denetleyebilecek i kapasiteye sahip olmadığını rapor etmektedir. Bu da, okul yöneticilerini uygulamadan sorumlu kılarken, gerekli destekten yoksun bırakmaktadır.

Yeung (2018), bu durumu “gözetim kapitalizminin eğitimdeki izdüşümü” olarak tanımlayarak, öğrencilerin eğitim hakkının, veri profillemesi yoluyla izlenmeye ve kategorize edilmeye dönüştüğünü belirtir. İzinsiz veri işleme, takip sistemlerinin pedagojik amaç dışında kullanılması ve veri sızıntıları, ğrenci mahremiyetini tehdit eden başlıca unsurlardır.

Dolayısıyla YZ’nin eğitim yönetimine entegrasyonu, yalnızca teknolojik bir mesele değildir. Bu süreç, güçlü etik ilkelerle donatılmış, şeffaf yönetişim yapılarıyla desteklenen ve sürekli mesleki gelişimi içeren çok katmanlı bir ereve gerektirir. Okul yöneticileri, yalnızca YZ araçlarının kullanıcıları değil; aynı zamanda bu sistemlerin toplumsal ve etik etkilerinin sorumlu yöneticileri olmalıdır.

Algoritmik nyargı ve Eşitsizliğin Yeniden retimi

YZ sistemlerinin en tehlikeli sınırlılıklarından biri, önyargılı kararlar verme potansiyelidir. Geçmiş verilere dayalı olarak geliştirilen YZ sistemleri, sıklıkla ırk, sosyoekonomik durum, dil veya engellilik gibi değişkenlerle ilişkili gizli önyargıları yansıtır (Eubanks, 2018; Noble, 2018). Bu nyargılar sayesinde mevcut toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme riski ortaya çıkmaktadır. Eubanks (2018), kamu hizmetlerinde kullanılan algoritmaların genellikle “yoksulları cezalandıran” yapılar taşıdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Noble (2018), arama motorları ve öneri sistemlerinde ırksal ve cinsiyetçi önyargıların nasıl yeniden üretildiğini örneklerle göstermiştir.

Okul liderliği bağlamında bu risk daha da ciddidir. Algoritmalar, kültürel bağlamı, travmaları veya yapısal dezavantajları hesaba katmadan öğrencileri “riskli” olarak etiketleyebilir. Böylece düşük gelirli öğrencilerin daha fazla riskli olarak etiketlenmesi, disiplin kararlarında ayrımcılık, destek

politikalarının yalnızca belirli gruplara yönlendirilmesi gibi sonuçlar doğurabilir.

Holmes vd. (2021), eğitimde kullanılan algoritmaların çoğunun “tarafsız” olarak sunulmasına rağmen aslında sınıfsal ve kültürel normları kodladığını, objektiflik görüntüsü altında ayrımcılığı kurumsallaştırabileceğini belirtmektedir. Eğitim yönetimi alanında YZ sistemleri öğrenci başarısını öngörmek, disiplin uygulamak veya müdahale önermek için kullanıldığında, hâlihazırda dezavantajlı durumda olan grupların daha da dışlanmasına yol açabilir. Bu bağlamda, algoritmik eşitsizlik sadece teknik bir sorun değil; pedagojik ve ahlaki bir mesele olarak ele alınmalıdır.

Kurumsal Şeffaflık Sorunları ve Kara Kutu Problemi

YZ sistemlerinin karar süreçlerinin genellikle karmaşık ve şeffaf olmayan yapılarla çalışması, “kara kutu” (*black box*) problemini gündeme getirmektedir. Özellikle makine öğrenimine dayalı sistemlerde, algoritmaların nasıl çıktılar ürettiği ne geliştiriciler ne de yöneticiler tarafından tam olarak anlaşılmamaktadır. Eğitim yöneticileri, bu sistemlerin hangi verileri kullandığı, nasıl analiz ettiği ve hangi varsayımlarla karar önerdiği konusunda çoğu zaman bilgi sahibi değildir.

Williamson & Hogan (2020), algoritmik sistemlerin eğitim yönetimini daha nesnel hâle getirme iddiasına rağmen, kararların nasıl alındığını anlamaz hale getirerek yeni bir bürokratik kapalılık yarattığını ileri sürer. Bu durum, yöneticilerin hesap verebilirliğini zayıflatmakta ve sistemle insan arasında güven krizine neden olmaktadır.

Mitchell (2025), yöneticilerin kararlarının YZ sistemleriyle desteklendiği değil, gölgelendiği durumlarda, liderliğin sorumluluk alanlarının belirsizleştiğini ifade eder. Özellikle disiplin, kaynak tahsisi ve öğrenci yönlendirme gibi kararların algoritmalarla şekillendiği okullarda, karar mekanizmalarının yeniden kamusalştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Teknolojiye Aşırı Güven ve İnsan Faktörünün Göz Ardı Edilmesi

YZ sistemlerinin sunduğu hız, tutarlılık ve büyük veri analizi kapasitesi, eğitim yöneticilerinde zamanla "otomasyon yanlılığı" (*automation bias*) olarak bilinen bir eğilim geliştirebilir. Bu durum, karar süreçlerinde algoritmik çıktılara aşırı güven duyulmasına; buna karşılık, insan sezgisi, pedagojik muhakeme ve bağlamsal farkındalık gibi temel liderlik becerilerinin arka planda kalmasına yol açmaktadır. Oysa Fullan vd. (2024), etkili okul liderliğinin yalnızca veriye değil, aynı zamanda insan ilişkilerine, duygusal zekâyâ ve kurumsal bağlama duyarlılığa dayandığını vurgular.

Bu çerçevede, algoritmaların karar süreçlerini yönlendirmesi, yöneticinin sezgisel ve etik yargısını tamamen dışlayarak profesyonel

özerklik kaybına neden olabilir. Paramole (2025), bu süreci daha incelikli bir şekilde değerlendirerek, dijitalleşmenin öğretmen ve yöneticilerin "karar verme kapasitesini değil, yalnızca seçeneklerini" dönüştürdüğünü ileri sürer. Bu ifade, teknolojik araçların eğitim liderliğini destekleyici bir rol oynaması gerektiğine; ancak karar alma sorumluluğunun merkezinde insan öznesinin kalmasının önemine dikkat çeker.

Mitchell (2025) ise bazı YZ sistemlerinin fazlasıyla yönlendirici hâle geldiğinde, yöneticilerin algoritmik önerilere — yerel bağlamla veya etik sezgileriyle çelişse bile — uymaya zorlandığını belirtmektedir. Bu, liderlerin kurumsal otoriteyi temsil etme sorumluluğunun, teknik sistemlere devri anlamına gelebilecek ciddi bir riski beraberinde getirir. Dolayısıyla, algoritmik karar destek sistemleri ile insan merkezli liderlik arasında sağlıklı bir denge kurulması, yöneticilerin teknokratikleşmesini ve karar alma süreçlerinin indirgenmesini önlemek açısından kritik önemdedir.

Sonuç olarak, eğitim liderlerinin YZ'ya yalnızca teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda kararların etik yönünü şekillendiren bir ortak olarak yaklaşmaları gerekmektedir. Bu, teknolojik sistemlerin sunduğu faydalarla birlikte, pedagojik değerleri, insan onurunu ve bağlamsal adaleti önceleyen bir liderlik anlayışının da geliştirilmesini zorunlu kılar.

YZ'nın eğitim yönetimine entegrasyonu, potansiyel faydaları kadar derin etik, politik ve pedagojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Veri güvenliği, algoritmik önyargı, şeffaflık eksikliği ve insan faktörünün gölgenmesi gibi riskler, yalnızca teknolojik değil, değer temelli çözümler gerektirir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığının yanı sıra etik reflekslerini de geliştirmeleri ve her karar sürecini hem teknik hem de insani boyutlarıyla değerlendirmeleri gerekmektedir.

Etik Sorular: Karar Alma Süreçlerinde Sorumluluk Kimde?

YZ sistemlerinin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonu, karar alma sorumluluğunun niteliği ve paylaşımı üzerine köklü etik soruları gündeme getirmektedir. Geleneksel olarak kararın tüm sorumluluğu insan yöneticideyken, algoritmik sistemlerle birlikte bu sorumluluk alanı giderek dağılmakta ve bulanıklaşmaktadır. Bu bölümde, YZ destekli kararların mülkiyeti, etik kuramlar ışığında değerlendirme, eğitim yöneticilerinin sorumluluk alanları ve adalet ilkeleri ele alınacaktır.

YZ Kararları Kime Ait? Sistem mi, Müdür mü?

YZ sistemleri, öğrenci başarısı, öğretmen performansı ya da disiplin uygulamaları gibi konularda yöneticilere çeşitli öneriler sunmaktadır. Ancak bu önerilerin etkisi, çoğu zaman normatif nitelik taşır: “ne yapılmalı” sorusuna sistemsal bir yanıt üretir. Bu durumda yöneticinin karar almadaki rolü, sistemin sunduğu “en olası” sonucu onaylamaya indirgenebilir.

Floridi (2018), YZ sistemleriyle alınan kararlarda “dağıtılmış etik sorumluluk” (distributed moral responsibility) kavramını önerir. Buna göre karar ne tek başına algoritmaya ne de sadece insana aittir; sorumluluk, sistem tasarımcısı, kullanıcı (müdür), kurumsal yapı ve veriye birlikte dağılmıştır. Ancak bu dağılım, sorumluluğun reddini değil, daha yüksek etik bilinci gerektiren bir ortaklığı ifade eder.

Bu noktada yöneticilerden beklenen şey, algoritmanın sunduğu sonucu körü körüne uygulamak değil; öneriyi sorgulamak, bağlamla örtüştürmek ve nihai kararı üstlenmektir. Aksi takdirde, teknolojinin sunduğu “kanıta dayalılık” maskesi altında, pedagojik özelliğin ve etik muhakemenin silinmesi tehlikesi doğar.

Etik Kuramlar Işığında YZ Destekli Kararlar

YZ destekli kararların etik niteliğini değerlendirmek için üç temel etik yaklaşım özellikle önemlidir:

a. Deontoloji (Görev Etiği)

Deontolojik yaklaşıma göre, kararın sonuçlarından bağımsız olarak bazı eylemler doğru ya da yanlıştır. Bir öğrencinin algoritmik olarak “düşük potansiyelli” görülmesi, öğretmenin onu desteklememe hakkını doğurmaz. Müdür, her öğrenciye adil fırsatlar sunmakla yükümlüdür. Burada yöneticinin görevi, algoritmanın önerisiyle çatışsa bile ahlaki yükümlülüklerini korumaktır.

b. Faydacılık (Sonuç Odaklı Etik)

Faydacı yaklaşım, kararların mümkün olan en fazla kişiye en büyük yararı sağlamasını hedefler. Bu bakış açısıyla algoritmalar, okulun genel başarısını artıracak stratejiler önerdiğinde cazip görünür. Ancak bu yaklaşım, marjinal grupların ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olabilir. Örneğin, “riskli” görülen öğrencileri sistem dışına iten bir politika, toplam başarıyı artırsa bile etik dışıdır.

c. Bakım Etiği (Care Ethics)

Bakım etiği, ilişkisellik ve bağlamsallık üzerine kurulur. Eğitim ortamında kararlar, yalnızca nesnel çıktılara değil, öğrenci-öğretmen-veli ilişkisinin niteliğine göre değerlendirilmelidir. YZ sistemleri bu tür duygusal ve ahlaki bağları hesaba katmadığı için, müdürlerin bu boşluğu etik sorumlulukla doldurması gerekir (Noddings, 2002).

Bu üç yaklaşım da yöneticilere, algoritmaların rehberliğinde hareket ederken etik filtreler geliştirme sorumluluğu yükler.

Eğitim Yöneticilerinin Etik Sorumluluğu

YZ destekli sistemlerin okul yönetiminde artan rolü, eğitim yöneticisinin sadece teknik değil, aynı zamanda etik bir aktör olmasını

zorunlu kılar. Karar süreçlerinde algoritmaların sunduğu veriyi kullanmak, yöneticinin sorumluluğunu ortadan kaldırmaz; tam tersine artırır.

Holmes vd. (2021), veri temelli karar alma süreçlerinde etik refleksin önemine dikkat çeker. Müdürlerin şu tür soruları kendilerine sormaları beklenir:

- Bu karar kimin yararına?
- Görünmeyen kim?
- Bu veri adil mi toplandı?
- Bu öneri uygulanırsa kim zarar görebilir?

Bu tür etik sorular, yalnızca sistem kullanım kılavuzlarında değil, liderlik formasyonunun merkezinde yer almalıdır. Eğitim yöneticisi, algoritmanın arkasına sığınan bir uygulayıcı değil; etik bir arabulucu olarak konumlanmalıdır.

Adalet, Şeffaflık ve Öğrenci Hakkı Perspektifi

YZ sistemlerinin eğitimde kullanımı, adalet ve şeffaflık ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Algoritmaların karar önerileri, öğrenci haklarını doğrudan etkileyebileceğinden, bu sistemlerin nasıl çalıştığı, ne tür veriler kullandığı ve sonuçları hangi kriterlere göre belirlediği açık ve denetlenebilir olmalıdır.

Nissenbaum (2010), mahremiyet ve şeffaflık konularını “bağlamsal bütünlük” kavramıyla değerlendirir. Bir verinin toplanması etik olabilir, ancak farklı bir amaçla kullanılması etik dışı olabilir. Örneğin; yoklama sistemindeki davranış verisinin, öğrenci psikolojik destek sistemine haber verilmeden aktarılması bu tür bir ihlale örnektir. Ayrıca, her öğrencinin eğitim hakkı vardır. YZ sistemleri, bu hakkı gözetmeyen öneriler sunduğunda, müdürün görevi bu algoritmayı değil, adaleti ve kapsayıcılığı savunmaktır.

Eğitimde YZ kullanımı, kararların daha hızlı ve veri destekli alınmasını sağlarken; aynı zamanda sorumluluk, adalet ve etik muhakeme konularında yeni sorunlar doğurmaktadır. Bu nedenle, teknolojik sistemlerle birlikte çalışan eğitim yöneticilerinin yalnızca yönetsel değil; aynı zamanda etik aktörler olarak yeniden konumlanmaları gerekmektedir. YZ destekli karar süreçlerinin başarılı ve adil olabilmesi için, algoritmanın sunduğu veriler kadar, insan sezgisi, pedagojik bağlam ve etik ilkeler de karar sürecinin parçası olmalıdır.

Politika ve Uygulama Önerileri

YZ'nin eğitim yönetimi süreçlerine entegrasyonu, yalnızca teknolojik bir adaptasyon süreci değil; aynı zamanda kapsamlı bir politika, liderlik ve etik dönüşüm meselesidir. Eğitim sisteminin çok katmanlı yapısı, bu dönüşümün başarılı olabilmesi için hem üst düzey stratejik planlamayı

hem de yerel düzeydeki uygulama farkındalığını gerekli kılmaktadır. Bu bölümde, YZ'nin eğitim yönetimine entegrasyonunda dikkate alınması gereken dört temel politika ve uygulama boyutu ele alınacaktır: etik uyum, kurumsal kapasite, liderlik gelişimi ve katılımcı yönetim.

Politika Uyumu ve Etik Çerçevenin Oluşturulması

YZ sistemlerinin eğitimde kullanımı, belirli bir hukuki ve etik zemine dayanmak zorundadır. Ulusal ve bölgesel eğitim politikaları, okul yönetişi bağlamında YZ kullanımını yönlendirecek şekilde net, gelecek odaklı çerçeveler ortaya koymalıdır. Bu çerçeveler; veri kullanımıyla ilgili yasal düzenlemeleri, etik güvenlik mekanizmalarını ve denetim yapılarını içermelidir.

Uluslararası düzeyde bu konuda en çok referans verilen çerçeveler, OECD'nin Dijital Eğitim İlkeleri, Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) ve UNESCO'nun YZ Etik Rehberidir. Bu belgeler, özellikle eğitimde kullanılan YZ sistemlerinin şeffaflık, insan denetimi, ayrımcılıktan kaçınma ve hesap verebilirlik ilkeleriyle uyumlu olmasını zorunlu kılmaktadır.

Mitchell (2025) ise, YZ politikalarının yalnızca merkezi otoriteler tarafından değil; eğitimciler, yöneticiler, öğrenciler ve sivil toplum temsilcileriyle birlikte tasarlanması gerektiğini savunmakta, bu yaklaşımın uygulamaların meşruiyetini ve hesap verebilirliğini artıracaklarını ifade etmektedir.

Kurumsal Kapasite: Okullar YZ'ye Hazır mı?

YZ sistemlerinin etkin kullanımı yalnızca teknolojik donanım değil, aynı zamanda kurumsal kapasite gerektirir. Bu nedenle okulların YZ sistemlerini sorumlu biçimde kullanabilecek iç kapasiteye kavuşturulması öncelikli bir konu olarak ele alınabilir. Bu yalnızca araçlara erişim değil; aynı zamanda bu araçların eleştirel ve etik şekilde kullanılmasını mümkün kılacak insan kaynağının da geliştirilmesini içerir. Bu kapsamda dikkat edilmesi gereken başlıca unsurlar şunlardır:

- Güçlü ve güvenli dijital altyapılar
- Veri yönetimi için teknik ekip ve yazılım desteği
- Okul düzeyinde algoritmik kararların etkisini değerlendirme becerisi
- Mahremiyet ve etik güvenlik protokolleri

Ancak birçok okul, özellikle dezavantajlı bölgelerde bu altyapılardan yoksundur. Bu durum, YZ uygulamalarının zaten var olan dijital uçurumu daha da derinleştirme riskini barındırır.

Mitchell (2025), kurumsal düzeyde “algoritmik özyeterlik” inşa edilmeden YZ uygulamalarının pedagojik kaliteyi desteklemek yerine kurumsal yetersizlikleri görünmez kılabileceğini vurgular. Türkiye’de okul

temelli karar destek sistemlerinin (örneğin e-Okul, e-Karne vb.) veri sunumu konusunda güçlü olmakla birlikte, karar önerisi sunma kapasitesinin sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda Fullan vd. (2024), okullarda bilişim uzmanları, veri analistleri ve pedagojik liderlerden oluşan ekiplerin kurulmasını ve bu ekiplerin okul müdürlerine YZ çıktılarının yorumlanmasında danışmanlık yapmasını önermektedir. Ayrıca, Williamson ve Piattoeva (2019), okullar bünyesinde “YZ yönetim protokolleri” oluşturulmasını; bu protokollerde rol dağılımı, değerlendirme süreçleri ve önyargı ile otomasyon risklerine karşı denetim mekanizmalarının tanımlanmasını önermektedir.

Liderlik Eğitimi ve Mesleki Gelişim

YZ entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri, okul yöneticilerinin bu sürece hazır olmamasıdır. Eğitim yöneticilerinden sadece teknolojiyi kullanmaları değil; aynı zamanda algoritmik sistemleri sorgulama, etik analiz yapma ve adil kararlar üretme kapasitesi geliştirmeleri beklenmektedir. Bu beklenti, liderlik eğitimi programlarının güncellenmesini zorunlu kılar. Bu nedenle, hedefe yönelik mesleki gelişim programlarıyla aşağıdaki alanlarda kapasite artırımı yapılmalıdır (Fullan vd., 2024; LaFrance, 2025):

- Veri okuryazarlığı,
- Algoritmik hesap verebilirlik,
- Karmaşık karar alma süreçlerinde etik muhakeme.

Buna ek olarak hizmet içi eğitimler, “okulda YZ ile karar alma”, “etik çatışma yönetimi” ve “veri destekli liderlik” gibi temalara odaklanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin de bu liderlikle uyumlu biçimde, teknolojiyi pedagojik amaçlarla bütünleştirme konusunda desteklenmesi öncelikli konular arasındadır.

Katılımcı Yönetişim, Yerel Uyarılama ve Eşitlik Odaklı Tasarım

YZ sistemlerinin eğitim yönetiminde başarılı olabilmesi, yalnızca yukarıdan aşağıya yapılan teknolojik müdahalelerle ya da evrensel modellerin olduğu gibi aktarılmasıyla değil; okul temelli katılım, yerel bağlama duyarlılık ve eşitlik ilkesiyle mümkündür.

Arar vd. (2025), Türkiye’de YZ sistemlerinin henüz katılımcı mekanizmalarla üretilmediğini; genellikle dış kaynaklı yazılımların yerel bağlam gözetilmeden adapte edildiğini ifade etmektedir. Zhao (2025) da, başka ülkelerden “algoritmik kalıpların” ithal edilmesinin, ulusal eğitim hedefleri, toplumsal değerler ve okulun gerçekliği dikkate alınmadan yapılması hâlinde ciddi riskler taşıyabileceğini belirtmektedir. Bu durum, sistemlerin pedagojik ve kültürel anlamda etkisiz kalmasına neden olmaktadır.

Katılımcı yönetişim; öğretmen, veli, öğrenci ve yerel yöneticilerin sistem tasarımına katkı verdiği, kullanım sonrası geribildirimlerin dikkate alındığı esnek yapılara işaret eder. Bu anlayışta algoritma, sabit bir otorite değil; toplumsal bağlama göre evrilen bir araç olarak görülür.

Ayrıca, eşitlik odaklı tasarım ilkeleri, algoritmaların özellikle dezavantajlı grupları dışlamamasını garanti altına alacak biçimde yapılandırılmalıdır. YZ sistemleri, veri geçmişine dayanarak geçmiş eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimindedir. Bu nedenle tasarımlar, önleyici adalet anlayışıyla inşa edilmelidir.

Sonuç olarak, YZ tabanlı eğitim liderliğinde etkili politika ve uygulama için şu dört unsur hayati önemdedir:

- Etik ve eşitliğe dayalı stratejik vizyon
- Her düzeyde kurumsal hazırlık
- Okul liderlerinin ortak tasarımcılar olarak katılımı
- Dijital çağda eğitim adaletine sarsılmaz bir bağlılık

YZ'nin eğitim yönetiminde anlamlı ve adil biçimde kullanılabilmesi için sadece teknolojik değil, politik, kurumsal ve etik düzeyde dönüşümler gereklidir. Bu dönüşüm, aşağıdaki stratejik adımları zorunlu kılar:

- Ulusal etik çerçevelerin belirlenmesi ve uygulanabilir hâle getirilmesi,
- Okulların dijital ve yönetsel kapasitesinin güçlendirilmesi
- Eğitim liderlerine yönelik kapsamlı ve eleştirel liderlik programlarının sunulması,
- YZ sistemlerinin yerel bağlamla uyumlu, eşitlikçi ve katılımcı biçimde tasarlanması.

Bu bütüncül yaklaşım, yalnızca sistemsel başarıyı artırmakla kalmayacak; aynı zamanda insan onuruna ve eğitim hakkına saygılı bir yönetişim kültürünün de temellerini atacaktır.

SONUÇ

YZ teknolojilerinin eğitim yönetiminde artan etkisi, yalnızca yönetsel süreçlerdeki bir dönüşüm değil; aynı zamanda eğitimin anlamı, etik sınırları ve insan özneliği üzerine derin bir yeniden düşünme çağrısıdır. Bu bölümde tartışılan tüm boyutlar – uygulama alanları, liderlik rolleri, etik sorular ve politika önerileri – şunu açıkça göstermektedir: Teknolojik ilerleme, insan merkezli değerlerle şekillendirilmediği sürece, eğitimde adaleti ve katılımı derinleştirmekten çok, var olan eşitsizlikleri kalıcılaştırabilir.

Teknolojiye Değil İnsana Merkezlenmiş Dönüşüm

Eğitimde dijitalleşme, sıklıkla teknik altyapı, veri analitiği ve performans optimizasyonu üzerinden konuşulmaktadır. Ancak asıl mesele, bu teknolojik araçların kime hizmet ettiği, kimi dışarda bıraktığı ve ne tür bir eğitim vizyonunu desteklediğidir.

İnsan merkezli YZ anlayışı, teknolojiyi bir amaç değil, eğitimsel adaletin, şeffaflığın ve insani gelişimin hizmetinde bir araç olarak konumlandırır. Bu çerçevede algoritmaların tasarımı, kullanımı ve denetimi sürecinde tüm paydaşların sesi duyulmalı; öğrencinin, öğretmenin ve yöneticinin insanî ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.

Eğitim Liderliği: Eleştirel, Stratejik ve Etik Temelli

YZ çağında eğitim liderliği, sadece teknolojiye uyum sağlama becerisi değil; aynı zamanda eleştirel analiz, etik sorumluluk ve stratejik yönetim becerilerini bütünleştiren bir liderlik biçimidir. Eğitim yöneticileri artık karar verici olmanın ötesinde, algoritmalarla pazarlık yapan, sistemlerin adillliğini denetleyen ve insan merkezli ilkeleri koruyan etik liderler olmak zorundadır. Bu liderlik biçimi;

- Veriyi yorumlarken bağlamı gözetmeyi,
- Algoritmik önerilere direnç geliştirmeyi,
- İlişkisel pedagojiyi savunmayı,
- Dijital eşitsizliklere karşı duyarlı olmayı gerektirir.

Böylesi bir liderlik, sadece teknolojiyle değil, anlamla ilgilenir.

Dijital Çağda İnsan Öznesini Yeniden İnşa Etmek

YZ, veriye indirgenen insan kavrayışını dayattığında; öğrenciler risk puanlarına, öğretmenler performans grafiklerine, yöneticiler karar algoritmalarına indirgenir. Bu indirgemeci yaklaşım, eğitimi “ölçülebilir olan” ile sınırlar. Oysa eğitim, özünde bir insan olma hâli, gelişme arzusu ve toplumsal sorumluluk bilincidir.

Bu nedenle, dijital çağda insan öznesini yeniden inşa etmek; öğrencinin yalnızca bir veri nesnesi değil, hikâyesi, sesi ve potansiyeli olan bir varlık olarak görülmesini sağlamaktan geçer. Aynı şekilde, yöneticiler de sadece veri tüketicisi değil, anlam üreten ve adalet gözeten liderler olmalıdır.

Umutlu Bir Tahayyül ve Eğitimde Adalet Çağrısı

Bu kitap, teknolojik umutsuzluk ya da nostaljik bir direniş çağrısı değildir. Aksine, eleştirel umut içeren bir davettir: Eğitim sistemlerini sadece daha verimli değil, aynı zamanda daha adil, daha etik ve daha katılımcı hale getirmek için YZ’yi nasıl araçsallaştırabileceğimizi birlikte düşünmeyi önermektedir. YZ çağında eğitim liderliği; insanın yerini makinelerle değiştirmek değil, insani özneyi yeniden merkeze almakla ilgilidir.

Eğitimde YZ'nin geleceği, yalnızca kodlarla değil; değerlerle, ilkelerle ve etik kararlılıkla yazılacaktır. Bu yazım sürecinde eğitim yöneticilerine düşen görev, yalnızca sistemi uygulamak değil; geleceği dönüştürmektir.

İnsan merkezli bir YZ geleceği, ancak eleştirel düşünen, adaleti gözeten ve birlikte öğrenen eğitim liderleriyle mümkündür. Eğitim yönetiminde YZ, ancak bu liderlerin vicdanı kadar güvenlidir. Bu vizyonla, teknolojiyle şekillenen ama insanla anlam kazanan bir eğitim dünyası mümkündür.

REFERANSLAR

- Arar, K., Tlili, A., & Salha, S. (2024). Human-machine symbiosis in educational leadership in the era of artificial intelligence (AI): Where are we heading? *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432241292295>
- Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining educational leadership and management through artificial intelligence: An integrative systematic review. *Leadership and Policy in Schools*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2291907>
- Bixler, K., & Ceballos, M. (2025). Principals leading AI in schools for instructional leadership: A conceptual model for principal AI use. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 137–154. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2428297>
- Dai, R., Thomas, M. K. E., & Rawolle, S. (2024). The roles of AI and educational leaders in AI-assisted administrative decision-making: A proposed framework for symbiotic collaboration. *The Australian Educational Researcher*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00604-0>
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Floridi, L. (2018). Soft ethics and the governance of the digital. *Philosophy & Technology*, 31(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s13347-017-0285-2>
- Fullan, M., Azorin, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2196065>
- Gulson, K. N., Sellar, S., & Williamson, B. (2018). Education policy and datafication: Reclaiming education policy research. *Research in Education*, 101(1), 56–72. <https://doi.org/10.1177/0034523718798483>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., Santos, O. C., Rodrigo, M. M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Khairullah, S. A., Harris, S., Hadi, H. J., Sandhu, R. A., Ahmad, N., & Alshara, M. A. (2025). Implementing artificial intelligence in academic and administrative processes through responsible strategic leadership in the higher education institutions. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1548104>

- LaFrance, J. (2025). Navigating educational leadership research with generative artificial intelligence: Innovations, ethical considerations, and applications. In *Reimagining the P-20 landscape for school leadership learning* (pp. 139–168). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9417-2.ch008>
- Mitchell, D. L. (2025). Integrating AI into policy making in educational leadership. In *Integrating AI into pedagogical education* (pp. 25–48). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6130-6.ch002>
- Nissenbaum, H. (2010). *Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Paramole, O. C. (2025). The impact of artificial intelligence on educational leadership: Theoretical frameworks for measurement and evaluation. *Jurnal Saintifik (Multi Science Journal)*, 23(1), 47–72. <https://doi.org/10.58222/js.v23i1.389>
- Prinsloo, P. (2020). Of “black boxes” and algorithmic decision making in (higher) education – A commentary. *Big Data & Society*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2053951720933994>
- Richardson, J. W., Vedder, B. C., Roberts, A. B., & McLeod, S. (2025). What’s the chatter about AI and school leaders? *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 103–116.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- UNICEF. (2018). *Early warning systems for students at risk of dropping out: Supporting responsive education systems in Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf
- Williamson, B. (2019). Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of education governance. *British Journal of Educational Studies*, 67(2), 145–164. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>
- Williamson, B. (2020). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *The edtech pandemic shock*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/23423:the-edtech-pandemic-shock-by-ben-williamson-anna-hogan>
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2019). Objectivity as Standardization in Data-Scientific Education Policy, Technology and Governance. *Learning, Media*

- and Technology, 44, 64-76.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>
- Yeung, K. (2018). Algorithmic regulation: A critical interrogation. *Regulation & Governance*, 12(4), 505–523. <https://doi.org/10.1111/rego.12158>
- Zhao, Y. (2025). Artificial intelligence and education: End the grammar of schooling. *ECNU Review of Education*, 8(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/2096531124126512>

Romanya Ve Türkiye'deki Velilerin İlkokul Eğitimine İlişkin Görüşleri¹

Evin ŞAHİN²
Seda KERİMGİL ÇELİK³
Yıldız Nur YETKİN⁴
Zozan SARIGÜL⁵

2- Mezun Lisans Öğrencisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. sahin.evin.3030@gmail.com, ORCID No: 0009-0007-6115-8062

3- Doç Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. skerimgil@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9152-4093

4- Mezun Lisans Öğrencisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. yldzyetkin28@gmail.com, ORCID No: 0009-0001-1431-8218

5- Lisans Öğrencisi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. zozansarigul@gmail.com, ORCID No: 0009-0005-4333-6289

¹ Bu araştırma TÜBİTAK-2209-A üniversite öğrencileri araştırma projeleri desteği programı tarafından desteklenmiştir. 4th International Conference on Recent Academic Studies 4-5 Mart 2025 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ÖZET

Araştırmanın amacı Romanya ve Türkiye’deki velilerin ilkökul eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirilmesi için nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan veliler her iki ülkede de bir dönem araştırmacıların deneyim geçirdikleri ilkökullardan seçilmiştir. Veri toplama aracı için mülakat kılavuzu yaklaşımı kullanılmıştır. Her iki ülkenin velileri çocuklarının eğitim süreçlerine önem vererek aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. ilkökul eğitiminde hazırlık sınıfı uygulamalarına ilişkin olarak kişisel gelişimleri, ilkökula uyum süreçlerinin desteklenerek beceri ve değerlerinin güçlendirilerek uygulamalarda ise okuma-yazma ve matematik becerilerinin alan becerilerinde desteklediği ama bu sürecin sadece eğitim odaklı olmaması oyun zamanından almaması gerekmektedir. Araştırma bulguları, dijital eğitim araçlarının etkin kullanımının hem Türkiye hem de Romanya’daki eğitim sistemlerinde önemli bir beklenti olduğunu göstermektedir. Veliler, bu araçların daha kapsayıcı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde entegre edilmesini talep etmektedir. Okul dışı etkinliklerinde olması gerektiği bu öğrencilerin üst düzey düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu ancak ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin az bulunmaktadır. Öğretmenlerden geri bildirim alma konusunda Türkiye’de veliler, dijital platformlar ve diğer iletişim araçları sayesinde öğretmenlerle daha sık temas kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Romanya’da ise geri bildirim süreçlerinin gerekli zamanlarda çeşitli yollarla alınabildiği belirtilmiştir. Türkiye ve Romanya’da velilerin ilkökul eğitime yönelik beklentilerinin büyük ölçüde çocuklarının akademik, sosyal ve bireysel gelişimini kapsadığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de ahlaki ve sosyal değerlerin kazandırılması ön plana çıkarken, Romanya’da temel becerilere ve yaratıcı düşünmeye verilen önem öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler – İlkokul, Veli, Romanya, Türkiye, Görüş

GİRİŞ

Karşılaştırmalı eğitimde eğitim olguları çeşitli bölgelerde incelenerek uluslararası durumların farklı özellikleri ele alınarak sadece mevcut durum değil geleceğe yönelik önerileri de sunmaktadır. Karşılaştırmada amaç eğitimi daha iyiye taşımaktır. Eğitimde birçok ortak sorun bulunmaktadır. Bu sadece belirli ülkelerin sorunları değildir. Ortak sorunların çözümü içinde uluslararası çalışmalar ve iş birlikleri gerekmektedir. Bu şekildeki karşılaştırmalı çalışmalar farklı ülkelerdeki durumun incelenip ulusal düzeydeki sorunların cevaplanmasına yardımcı

olmanın yanı sıra geleceğe dönük olan bu karşılaştırmalar eğitimin planlanmasında, ekonomisinde, politikasında yakından ilgilidir (Türkoğlu, 2015). Karşılaştırma için en az iki ülke gerekmektedir. Bu çalışmada karşılaştırma için Romanya ve Türkiye belirlenmiştir.

Romanya Avrupa birliğinin üyesi olan bir ülkedir. İlköğretim her çocuğun eğitim hakkı eşit olarak devlet ve özel okullarda verilmektedir. Romanya'nın Eğitim sistemi ulusal, merkezi ve yerel düzeyde yönetilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, milli eğitim sistemini, eğitimi, bilimsel araştırma sürecini, teknolojik araç gereçleri alt kurumlarla birlikte planlamasını yapar ve yönlendirir. Milli eğitimin 1/2011 sayılı Kanuna göre İlköğretim hazırlık sınıfı 2012- 2013 eğitim öğretim tarihinde okullarda hazırlık tedbiri uygulamasına geçilmiştir. İlköğretim müfredatının genel amaçlarının içeriğinde ise temel eğitim vermek, çocukların kendi bireysel gelişimlerine göre kişiliğini oluşturmak, sosyal ve doğal çevreyle etkili iletişimi sağlayan temel beceri ve davranışları kazandırmak, yaşam boyu öğrenimde gerekli fırsatları sağlamaktır (Eurydice, 2023). Müfredat döngüleri iki alt boyuta ayrılarak okul öncesi eğitimi, ilk üç sınıf ve hazırlık sınıfının ikinci sınıfa kadar olan aşama temel edinimi ve üç ve altıncı sınıfa kadar olan sınıflar ortaokulla birlikte olacak şekilde geliştirme aşamasıdır. Müfredat öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için proje tabanlı, yeterlilik esaslı öğrenen odaklı problemlere çözüm bulmaya yönlendiren, bilgi, beceri ve tutum esaslı bir yapıdadır (Grigor ve Frenstos, 2021). Romanya'da uygulanan hazırlık sınıflarının bulunduğu dönem 6-7 yaşta çocukların duyuşsal ve duyarlılık yönünden alıcılarının açık olduğu bir periyottur. Bu nedenle bu dönemde daha fazla bilgi ve gerçekliğin algısının ayrıntısına algılayabilir (Iftime ve Vărăşteanu, 2013). Romanya'da mevcut ilkokul programı kültürlerarası olma özelliğinin yanı sıra farklı disiplinlere de yer vermektedir (Opris, 2020). Programlar çocuğu gerçek yaşam çerçevesi içerisinde günlük becerilerin yanı sıra karşılan zorluklarla da başa çıkmayı öğretmeyi hedeflemektedir (Matei, 2022). Romanya'da dijital ders kitaplarının teminiyle ilgili yükümlülük, doğrudan Legea Educației Naționale nr. 1/2011 sayılı ve güncellenmiş Eğitim Kanunu'na dayanmaktadır. Eğitim Bakanlığı, ana dilde verilen derslere özgü okul kitaplarını hem basılı hem de dijital formatta sağlar. Bu açık hüküm, dijital kitap kullanımının yalnızca bir tercih değil, devletin yerine getirmekle yükümlü olduğu yasal bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dijital okul kitaplarının sağlanması, herhangi bir idari karar veya "ordin"e değil, doğrudan yasal hükmüne dayanmaktadır. "Ministerul Educației asigură manuale școlare atât pe suport hârtie, cât și în format digital..." (Parlamentul României, 2011). Romanya Eğitim, Araştırma, Gençlik ve Spor Bakanlığı 29. 03.2012 tarih 3654 sayılı karar sonucunda Avrupa standartlarına uyum sağlamak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Romanya için okul kitaplarında bir düzenlenmeye gidilmiştir. Kitapların dijital formatının da olmasına karar verilmiştir. Bu dijital

kitapların içeriğinde etkileşimli içerikler, oyun ve aktiviteler gibi interaktif yapılar mevcuttur (Magdaş ve Drîngu, 2016). Özellikle bilgi çağında temel yaşam becerilerinden biri olarak görülen dijital okur yazarlık okullarda, öğretmen ve öğrencilerde geliştirilmelidir (Önal vd., 2022). Romanya’da ailelerin eğitimdeki rolleri üzerine yapılan araştırmada okulların aileleri destekleyici eğitimleri vasıtasıyla çocuklarının eğitimlerinde ki rollerini belirleyebileceğini ve öğretmenlerle iletişimlerini güçlendirebileceğini ifade etmişlerdir (Cojocariu ve Mareş, 2014).

Türkiye’de ise ilkökul zorunlu 12 yıllık eğitim içerisinde 4 yıl olarak verilmektedir. Türkiye’de uygulanan son eğitim programları bütüncül bir yaklaşımla merkezine öğrenciyi alarak bilişsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönden gelişimlerini sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2024). Türkiye’de uygulanan ulusal eğitim programları eğitim-öğretim ve değerlendirme için temel sağlamaktadır. Türkiye’de toplumun genç nüfusunun güven duyduğu ulusal merkezi sınavlar yapılmaktadır. Ancak ülkenin yüksek riskli sınavlardan ziyade artık gerçek yaşam becerilerine, iş için gerek duyulan temel yeterlikleri öğrenmeye yönlendiren değişikliklere ihtiyacı vardır (Kitchen vd., 2019). Ebeveynlerinde çocuklarla iletişimi eğitimde oldukça etkili faktörlerdendir. Çocuğun kişilik ve sosyo kültürel gelişimlerinde ebeveynler kilit rol üstlenmektedir. Bu noktada da anne ve babanın birbirini tamamlar nitelikte hareket ettiklerinde sonuçların olumlu olduğu savunulabilir (Alireisoğlu ve Özsoy, 2022). Bu araştırmanın amacı da Romanya ve Türkiye’deki velilerin ilkökul eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. İlgili alan yazın incelendiğinde Romanya ve Türkiye ile ilgili özellikle velilere yönelik çalışmaların azlığı araştırmalardaki önemli boşluklardandır. Araştırmada Romanya ve Türkiye’deki velilerin ilkökul eğitimine ilişkin görüşleri aşağıda yer alan beş unsura göre belirlenmiştir;

- 1- Romanya’da uygulanan ilkökula hazırlık sınıfı
- 2- Dijital kaynaklar
- 3- Okul dışı etkinlikler
- 4- Öğretmenlerin dönütleri
- 5- İlkökul eğitimine ilişkin beklentilerdir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

İlkökul eğitimine ilişkin Romanya ve Türkiye’deki velilerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden olan durum çalışmasıdır. Araştırma için öncelikle etik kurul izinleri alınmıştır.

Nitel araştırma özellikle sosyal bilimlerde çok tercih edilen insan davranışı ve bu davranışların sebeplerini detaylı ve derinlemesine incelemeyi hedef edinen bir araştırma yöntemidir (Güler vd., 2015). Nitel araştırma da

imgesel ve metinsel verilerin farklı desenlerle analizi gerçekleştirilir (Creswell, 2017).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme daha derinlemesine bir bilgi toplamak için örnekleme grubundan daha zengin bilgi toplanabilir kişileri ulaşmayı sağlamaktadır (Patton, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de belirlenen bir ilde ilkokul öğrenimi devam eden 6 öğrenci velisi ile Romanya’da da devamlı 2 öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir. Veliler her iki ülkede de bir dönem araştırmacıların deneyim geçirdikleri ilkokullardan seçilmiştir. Çalışma grubunda görüşmenin gerçekleştiği katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcılara kod adı verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu
V1	Kadın	37	Öğretmen	Lisans
V2	Kadın	33	Ev Hanımı	Lise
V3	Kadın	41	Ev Hanımı	Lise
V4	Erkek	41	Din Hizmetleri Uzmanı	Lisans
V5	Erkek	38	Akademisyen	Doktora
V6	Erkek	51	Mühendis	Lisans
V7	Erkek	36	Satış Müdürü	Lisans
V8	Kadın	38	Proje Yöneticisi	Lisans

Katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde eşit bir dağılıma dikkat edilmiştir. Katılımcıların yaşları 33-51 yaş aralığındadır. Eğitim durumlarının ise lise, lisans ve doktora düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Farklı meslek gruplarından katılımcılar bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı için mülakat kılavuzu yaklaşımı kullanılmıştır. Her iki ülke için ayrı ayrı ama paralel sorular oluşturulmuştur. Sorular alan yazın ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Görüşmeler Türkiye’de yüz yüze gerçekleştirilirken Romanya’da bulunan veliler için uzaktan gerçekleştirilmiştir. Romanya’da velilere sorular İngilizce olarak sorularak cevapları Türkçeye çevrilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için belirlenen okulların velilerine görüşmeler için davet yapılmıştır. Daveti kabul eden velilerle görüşmeler sağlanmıştır. Her bir veliden gerekli gönüllü olur formları alınmıştır. Görüşmelerin yapılabilmesi için de Türkiye’de ilgili ilin milli eğitim müdürlüğünden izinler alınarak gerçekleştirilmiştir.

Mülakat kılavuzu yönteminde değinilecek ve sorulması düşünülen konular önceden listelenir. Daha kapsamlı ve odağı belirli görüşmeler yapılmasını sağlamaktadır. Bu görüşmelerde konuşmanın gelişiminde sapmaların önüne geçilir. Ancak kesin sınır çizgileri yoktur konuşma

akışında oluşumlar meydana gelebilir (Patton, 2018). Araştırmada kullanılan kılavuz sorular aşağıda örneklendirilmiştir.

- 1- Romanya’da uygulanan ilkokula hazırlık sınıfına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - 1.1. Romanya’da uygulanan ilkokul öncesi ilkokula hazırlık sınıfı uygulamasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Romanya’da uygulamaya konulan dijital eğitim kaynaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - 2.1. Türkiye’de uygulamaya konulan dijital eğitim kaynaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

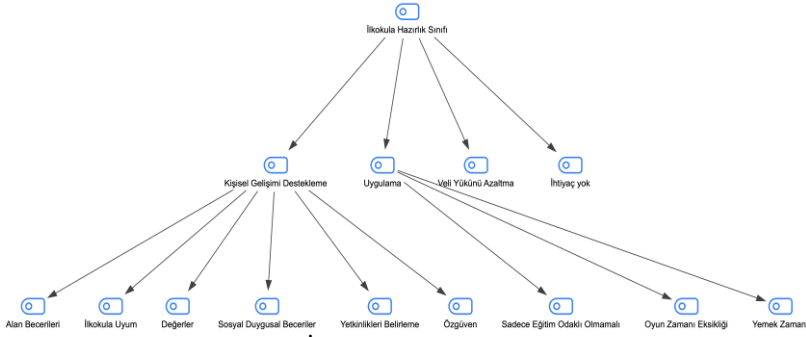
Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi içinde bilgisayar destekli veri analiz programlarından MAXQDA 2024 kullanılmıştır. Verilerin analizinde iki farklı ülke karşılıklı ve birlikte olacak bir şekilde analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde kişilerle yapılan görüşmeler öncelikle deşifre edilerek veri dokümanları oluşturulmuştur. görüşmelerden elde edilen veri dokümanları kılavuz sorular çerçevesinde incelenerek kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Kodlama analitik bir mercekle aracılığıyla betimleyici, anımsatıcı, özetleyici nitelikteki kısa ifadelerdir. Kodlar çok farklı şekillerde olabilir, bir kelime, bir ifade, bir video bölümü şeklinde de olabilir. Temalar ise kodlamaların kategorilerin yansıtılmış bir çıktısıdır (Saldana, 2019).

Araştırmada kodlamalar için önce kod havuzları oluşturulmuş ardından da kod havuzlarında sadeleştirmelere gidilmiştir. Kodlamaların çıktısı olarak da temalara gidilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları Türkiye ve Romanya’da görüşülen velilerin görüşleri çerçevesinde kılavuz sorulara göre düzenlenmiştir. Her bir başlık için ortak ulaşılan kodlara ve ardından karşılaştırmalı görsellerine yer verilmiştir. Karşılaştırmalı görsellerde her iki ülkenin ortak kodları orta kısımda gösterilirken ülkelerdeki farklılıklar her iki ülkenin iki ayrı noktasında gösterilmiştir.



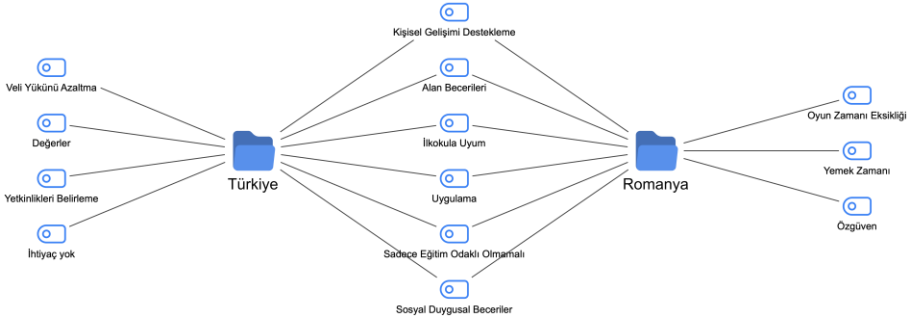
Şekil 1: İlkokullarda Hazırlık Sınıfı

Şekil 1’de ilkökula hazırlık sınıfına ilişkin görüşler incelendiğinde “kişisel gelişimi destekleme, veli yükünü azaltma, uygulama ve ihtiyaç yok” temalarına ulaşılmıştır. Kodlarda ise en çok vurgu yapılan kodlar “alan becerileri ve ilkökula uyum” kodları olmuştur. Bu tema ve kodlara ilişkin velilerin görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

V3: “İlkokul öncesinde yapılmasını isterim mesela harflerin sayılarının onların bir an önceden bitmesi”

V8: “Sadece eğitim için sınıfta zamanları var oyun için değil.”

Şekil 2’de ise ilkökul eğitiminde uygulanan hazırlık sınıfı Romanya ve Türkiye’den katılan velilerin görüşleri doğrultusunda tema ve kodlar karşılaştırılarak verilmiştir.



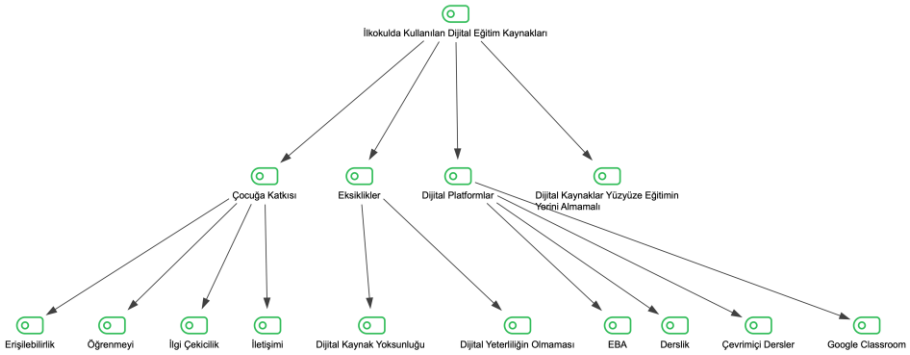
Şekil 2: İlkokulda Hazırlık Sınıfı Türkiye ve Romanya Karşılaştırması

Şekil 2’de göre ilkökul hazırlık sınıfına ilişkin olarak “ kişisel gelişimi destekleme, alan becerileri, ilkökula uyum, uygulama, sadece eğitim odaklı olamama ve sosyal duygusal beceriler” ortak kodları gösterirken Romanya’daki veliler “özgüven, yemek zamanı ve oyun zamanı eksikliği” ve Türkiye’deki veliler ise “değerler, yetkinlikleri belirleme, ihtiyaç yok ve veli yükünü azaltma” kodlarını ifade etmişlerdir. Bu kodlamalara ilişkin örnek görüşme kayıtları verilmiştir.

V8: “Çocuklar oyun için zamana sahip olmak isterler. Ama bu okulda yok bu hazırlık sınıfında çocukların dersleri ve bunun yanında 15 dk. kısa molaları oluyor. Yemek yediklerinde 10-20 dk. zamanları oluyor. Bu sahip oldukları tüm oyun zamanı. Bence onlar bunun için çok küçükler.

V5: “Çevremizden görüyoruz yani bir dönem boyunca okula alışamayan hatta bir yıl boyunca alışamayan öğrenciler var ve veliler de bunda çok zorluk çekiyor evet yani diyeceğim bunlar bunun daha faydası olacağına ben inanıyorum.”

Şekil 3’te dijital eğitim kaynaklarına ilişkin velilerin görüşlerinin tema kodları verilmiştir.



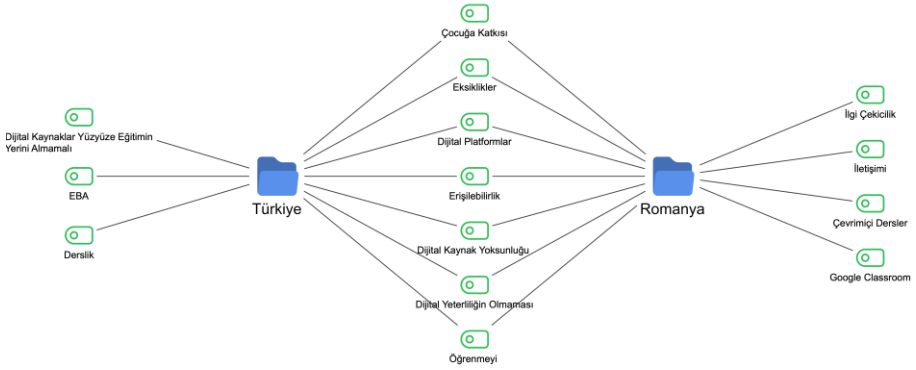
Şekil 3: Dijital Eğitim Kaynakları

Şekil 3’e göre “çocuğa katkı, eksiklikler , dijital platformlar ve dijital kaynaklar yüz yüze eğitimin yerini almamalı” temaları oluşmuştur. Çocuğa katkısı “erişilebilirlik, öğrenme, ilgi çekicilik, iletişim”, eksiklikler temasında “dijital kaynak yoksunluk, dijital yeterlilik olmaması”, dijital platformlar temasında “EBA, derslik, Google classroom ve çevrimiçi dersler” kodları oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V2: “ Öğrenme ortamları ile ilgili yani çok güzel yani saniyeler içinde o bilgi sana ulaşıyor.”

V7: “Dijital ders kitaplarının ve çevrimiçi kaynakların tanıtılması, öğrenme materyallerini ülke genelindeki öğrenciler için daha erişilebilir hale getirdi. Bu, fiziksel ders kitaplarına erişimin sınırlı olabileceği kırsal alanlarda özellikle faydalıdır.”

Şekil 4’de Türkiye ve Romanya’dan dijital eğitim kaynaklarına ilişkin görüş bildiren velilerin karşılaştırmalı kodları verilmiştir.



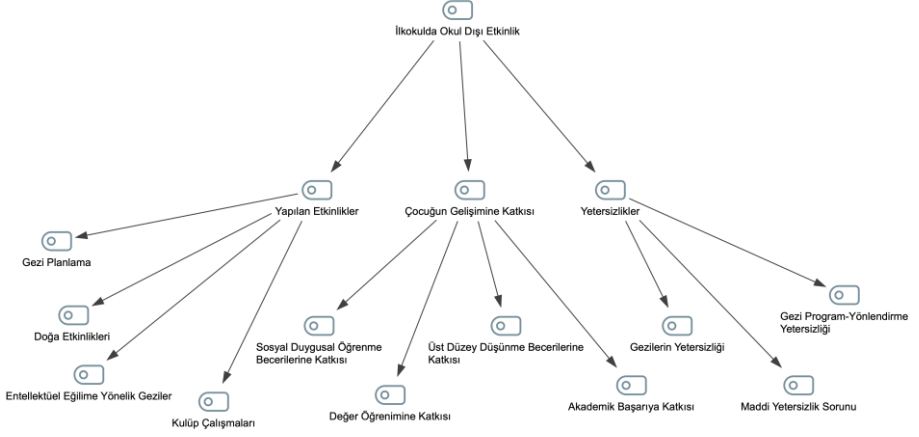
Şekil 4: Dijital Eğitim Kaynakları Türkiye ve Romanya Karşılaştırması

Şekil4'e göre iki ülkenin ortak görüşleri incelendiğinde oluşan kodlar “çocuğa katkısı, eksiklikler, erişilebilirlik, dijital kaynak yoksunluğu, dijital yeterliliğin olmaması ve öğrenme”. Türkiye’den katılan velilerin görüşleri “derslik, EBA ve dijital kaynaklar yüz yüze eğitimin yerini almamalı” Romanya’dan katılan veliler ise farklı olarak “ilgi çekicilik, iletişim, çevrimiçi dersler ve Google classroom” kodlarıdır. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V5: “Pandemi döneminde biz farkına vardık Pandemi döneminde bunun ne kadar faydalı ne kadar işlevsel olduğunu gördük ve Türkiye’de bunun yeterli olduğu kanaatine de vardık o dönemde çünkü çocuklarımız iki tane çocuğum ilkokula gidiyordu o dönemde ve çocuklarım evden bu eğitim sistemine dahil oldular.”

V8:” Dijital kaynaklarımız var mı bilmiyorum ilkokulda. Yani onlar dijital yeterliliğe sahip değil ve kullanmıyorlar. Hiçbir şey kullanmıyorlar, bilgisayarları bile yok.”

Şekil 5’de ise okul dışı etkinliklere ilişkin kodlar ve oluşan temalar verilmiştir.

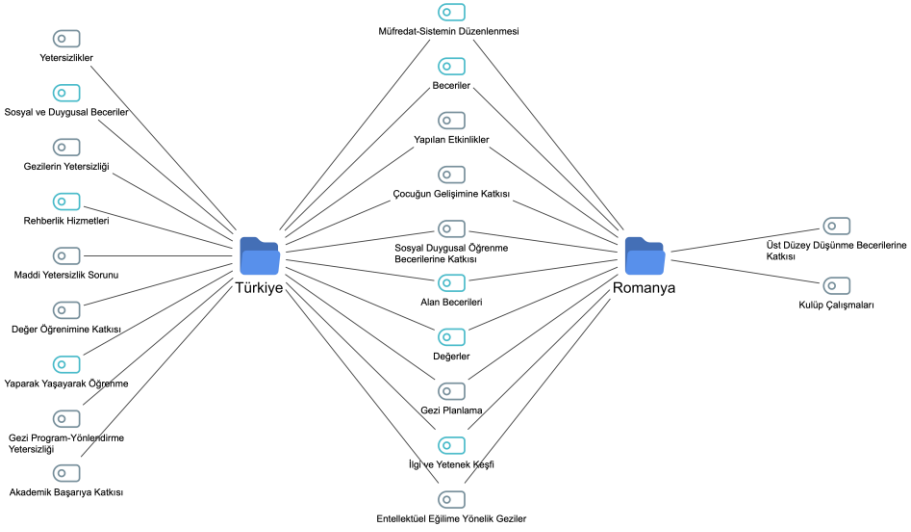


Şekil 5: Okul Dışı Etkinlikler

Şekil 5'e göre oluşturulan temalar “yapılan etkinlikler, çocuğun gelişimine katkısı ve yetersizlikler”. Yapılan etkinlikler temasına ilişkin olarak “gezi planlama, doğa etkinlikleri, entelektüel eğilime yönelik geziler, kulüp çalışmaları”. Çocuğun gelişimine katkısı temasında “sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkısı, değer öğrenimine katkısı, üst düzey düşünme becerilerine katkısı, akademik başarıya katkısı” ve yetersizlikler temasına ilişkin olarak ise “gezilerin yetersizliği, maddi yetersizlik sorunu ve gezi program- yönlendirme yetersizliği” kodlarıdır. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V6: “Yani özellikle bizim okulumuzda çocuğumuzun öğretmen ile olan etkileşimleri etkinlikleri yeterli değil.”

V1: “Bizim için ilkokul önemli ilkokuldayken şu an mesela gitmediler sadece sinemaya gittiler yani aslında ilkokulda birazcık daha gezi götürülebilir evet daha fazla gidebilirler.”

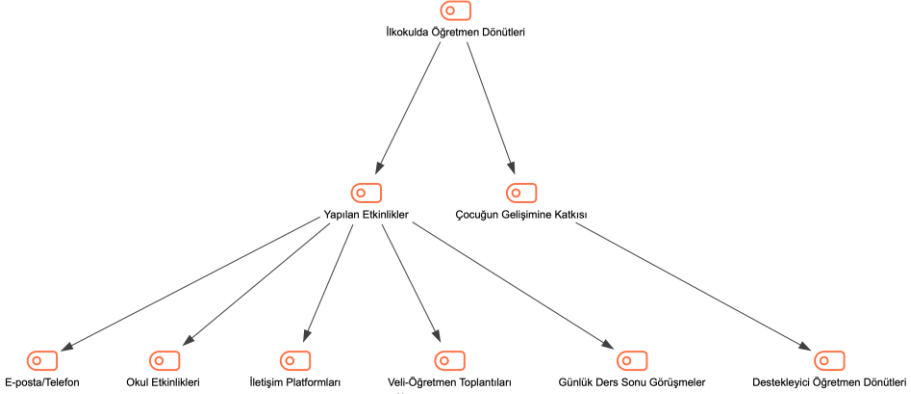


Şekil 6: Okul Dışı Etkinlikler Türkiye ve Romanya Karşılaştırması

Şekil6’da iki ülkenin ortak görüşleri incelendiğinde okul dışı etkinliklerde “müfredat sisteminin düzenlenmesi, beceriler, yapılan etkinlikler, çocuğun gelişimi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, alan becerileri, değerler, gezi planlama, ilgi ve yetenek keşfi, entelektüel eğitime yönelik geziler”. Türkiye’den katılan velilerin görüşlerine tek dayalı olarak ortaya çıkan kodlar incelendiğinde “gezi yetersizliği, rehberlik hizmetleri, maddi yetersizlikler, değer öğrenimi, yaparak yaşayarak öğrenme, gezi program-yönlendirme yetersizliği, akademik başarıya katkısı”. Romanya’dan katılan velilerin sadece görüşleri oluşan kodlar ise “ üst düzey düşünme becerileri ve kulüp çalışmalarıdır.” . Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V8: “Bu konuda çok şanslıyız çünkü oğlumun öğretmeni çocuklar için çok çalışıyor ve bunun için sürekli vakti var. Tatil gibi boş günlerde çocukları geziye, müzeye, trenle bir yerlere , bahçelere götürüyor. Özellikle bahçeye çok götürüyor çünkü bu konuda tutkulu ve hazırlıkta ekebilecekleri bir bahçeleri var.”

V5: “farklı bilimsel atölyelere götürme akademik eğitim dışında sosyal kültürel etkinliklere dahil etme konusunda okul yeterli.”

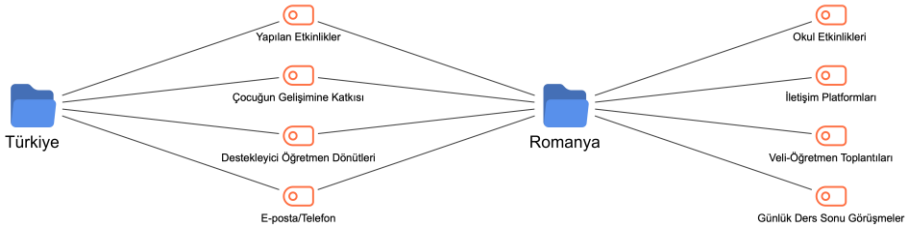


Şekil 7: Öğretmen Dönütleri

Velilerin öğretmen dönütlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Şekil 7’de yapılan etkinlikler ve çocuğun gelişimine katkısı olmak üzere iki temanın olduğu “e-posta/telefon, okul etkinlikleri, iletişim platformları, veli-öğretmen toplantıları, günlük ders sonu görüşmeler, destekleyici öğretmen dönütleri” kodları oluşmuştur. . Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V3: “Ben istediğim saatte arayabiliyorum istediğim saatte ulaşıyorum o dakika olmasa da kesinlikle o bana ulaşıyor çocuğum hakkında her şeyi sorabiliyorum yani bütün veliler yani biz öğretmen iki öğretmeninden de çok memnunum.”

V4: “Geri dönüşlerde olsun dönütlerde olsun yani çocuğun eksikliğini de söylüyor şu yönden güzel olduğunu da söylüyor bunlar meraklı olduğunu da söylüyor yani bu yönden bir sıkıntımız yok”



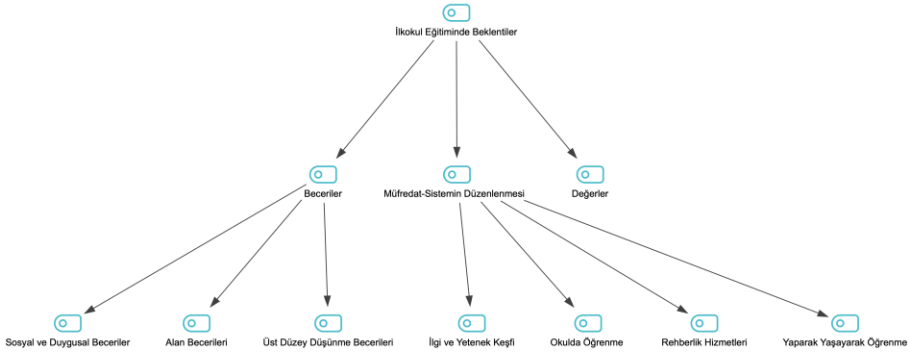
Şekil 8: Öğretmen Dönütleri Türkiye ve Romanya Karşılaştırması

Türkiye ve Romanya’nın velilerin karşılaştırmalı Şekil8’deki görselleri incelendiğinde Türkiye’den velilerin Romanya velileri tamamen ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu kodlar ise “ yapılan etkinlikler, çocuğun gelişimine katkısı, destekleyici öğretmen dönütleri, e-posta /telefon” Romanya’da yaşayan veliler ise bu soruda farklı görüşler bildirerek farklı kodlar oluşumuna sebep olmuşlardır. Bu kodlar “ okul etkinlikleri, iletişim

platformları, veli öğretmen toplantıları ve günlük ders sonu görüşmelerdir. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V7: “güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları doğrudan öğretmeniyle görüşebileceğim düzenli veli-öğretmen toplantıları düzenler. Öğretmen genellikle daha acil endişeler veya sorular için e-posta veya telefon yoluyla ulaşılabilir durumdadır. Çocuğumun nasıl gittiğini anlamama yardımcı olabilecek yorumlar ve notlar sağlar.”

V6: “bize ulaşıyor veya biz bir problem yaşadığımızda biz ulaşabiliyoruz yani bence benim için yeterli düzeyde oldukça iyi bir problem hiç yaşamadık bugüne kadar sıkıntılarımızın tamamını giderdik”

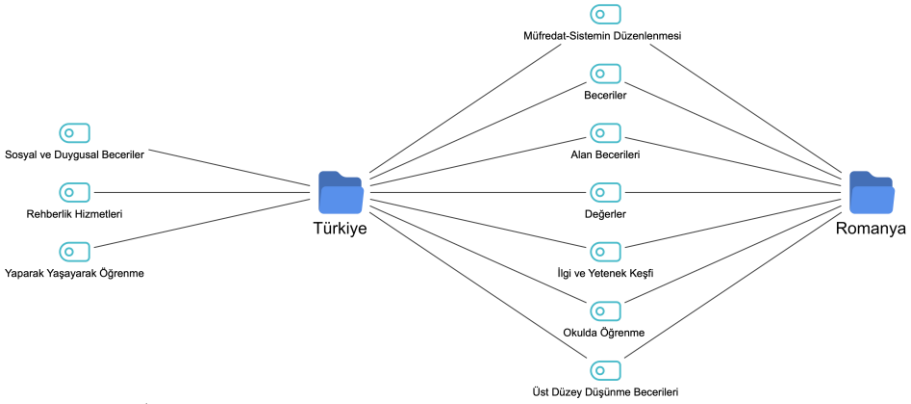


Şekil 9: İlkokul Eğitiminde Beklentiler

Genel olarak ilkokuldan beklentilerine yönelik sorular karşılıklı olarak ise “beceri, müfredat sisteminin düzenlenmesi ve değerler” yönünde temalar oluşur. Beceriler altında oluşan kodlar “sosyal duygusal beceriler, alan becerileri ve üst düzey düşünme becerileri” müfredat sisteminin düzenlenmesi altında “ilgi yetenek keşfi, okulda öğrenme, rehberlik hizmetleri ve yaparak yaşayarak öğrenme” kodlarından oluşmaktadır. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V2:” akran ilişkilerini hiç beğenmiyorum şimdiki eğitim sisteminde geçen benim çocuğumu kız çocuğu dövmüş böyle öğretmen bile diyor içim acıdı diyor yani akran zorbalığı var gruplaşmalar var ya çok kötü olmuş ya biz ilkokuldayken hiç böyle bizim zamanımızda böyle şeyler yoktu hocam ya şimdiki çocuklar bilmiyorum bazen diyorum ki bu nasıl yetiştiriyorlar bu çocukları nasıl yetiştiriyorlar”

V8: “Oğlumun okuyup yazabilecek düzeye gelmesini umuyorum. Egzersizleri nasıl okuması gerektiğini ve çözüm sunmasını umuyorum. Bence bu sınıf düzeyinde öğrenmesi gerekenler bunlar.”



Şekil 10: İlkokul Eğitiminde Beklentiler Türkiye ve Romanya Karşılaştırması

İlkokul eğitiminden beklentilerde Romanya'dan katılan velilerin görüşlerinin Türkiye'den katılan velilerden farklılaşmadığı görülmektedir. Türkiye'den katılan veliler sosyal duygusal beceriler, rehberlik hizmetleri ve yaparak yaşayarak öğrenmeye ayrı bir biçimde yer verdikleri görülmektedir. Bu kodlara ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir.

V1: “Daha çok dediğimiz biraz önce dediğimiz gibi hani gezip yaparak hani gözlem yaparak çocuğun daha çok böyle bir zengin nasıl diyeyim daha çok bilime ulaşmasını isterim yaparak yaşayarak öğrenmesi hani birebir duyarak değil de ona dokunarak hissederek öğrenmesini isterim. Daha çok yaşamın içerisinde daha çok yaşam hayatın içerisinde daha çok öğrenmesini isterim doğayla iç içe olmasını isterim”

V7: “Romanya'daki ilköğretim eğitimiyle ilgili beklentilerim genellikle yüksektir. Müfredat, çocukların okuma, yazma ve matematik gibi konularda sağlam bir anlayışa sahip olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Çocukları eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye teşvik etmek, eğitim sisteminin önemli bir parçası olmalıdır. Etkinlikler ve dersler merakı ve bağımsız düşünmeyi teşvik etmelidir. Romanya'daki eğitim ayrıca kültürel farkındalık ve değerleri aşılama hedeflemelidir.”

SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye ve Romanya'daki velilerin ilköğretim eğitime ilişkin görüşlerinin alınması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak her iki ülkenin velileri eğitim sistemlerine ait çeşitli ortak noktalara ve farklılıklara yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Her iki ülkenin velileri çocuklarının eğitim süreçlerine önem vererek aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. İlkokul öncesi hazırlık sınıfı uygulamaları konusunda, Türkiye'de veliler bu sürecin akademik ve sosyal gelişim

açısından faydalı olduğunu ifade ederken, Romanya’da bu uygulamaların daha sınırlı olduğu ve velilerin bu alanda iyileştirmeler beklediği görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde de velilerin görüşlerine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz Hiçde vd. (2023) ve Langa (2015) ilkokul dönemine hazırlık sürecinde verilen bilinçli desteklerin çocukların bilgi, davranış, tutum ve öğrenme eksikliklerini azaltıp birbirleri arasındaki farkları en aza indirerek eşit bir fırsat yakalamalarına katkı sağlamaktadır. Özaslan ve Baba Öztürk (2022) ebeveynler ilkokula hazırlık için farklı gelişim alanlarına vurgu yapılsa da daha çok bu araştırmada da olduğu gibi veliler alan ve sosyal duygusal gelişim alanlarına dikkat çekmektedir.

1. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluklarını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu sürecin aileden öğretmene çocuk ve topluma kadar ulaşan boyutları bulunmaktadır. Bu nedendir ki bu sürecin tüm paydaşlarla birlikte tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde olması gerekmektedir (Atış Akyol vd., 2020; Bilge ve Çevik Kansu, 2024). Türkiye’deki hazırlık sınıfı uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler doğrultusunda, özellikle sosyal ve akademik hazırlığı destekleyen müfredat ve etkinlikler tasarlanarak, öğrencilerin ilkokula daha hazır bir şekilde başlamaları sağlanabilir. Bu da öğrencilerin ilkokul öncesinde hazırlık sınıflarında eksikliklerinin giderilerek eşit bir ortamda ilkokul eğitimine başlamalarını sağlayabilir. Romanya’da da bu süreçlerin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma bulguları, dijital eğitim araçlarının etkin kullanımının hem Türkiye hem de Romanya’daki eğitim sistemlerinde önemli bir beklenti olduğunu göstermektedir. Veliler, bu araçların daha kapsayıcı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde entegre edilmesini talep etmektedir. Bununla birlikte, her iki ülkede de dijital araçların eğitimi destekleyici bir dengeyle kullanılması, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve çocukların dijital araçlarla bilinçli kullanım alışkanlıklarının kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, dijital eğitim politikalarının geliştirilmesine ve ülkeler arası iyi uygulamaların paylaşımına ışık tutabilir. Romanya’daki veliler ise dijital eğitim araçlarının, özellikle kırsal bölgelerdeki erişim eksiklikleri nedeniyle fırsat eşitsizliğini azaltma potansiyeline vurgu yapmış, ancak teknolojik altyapı ve öğretmen eğitimi konularındaki eksikliklere dikkat çekmişlerdir. Her iki grup da dijital araçların eğitimi destekleyen bir araç olarak kullanılması gerektiği, ancak bu araçların yüz yüze eğitimi tamamen almaması gerektiği görüşünde birleşmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak alan yazında da destekleyici birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Leman vd. (2023) Türkiye’de dijital eğitim platformları, dijital eğitim araçları ve çevrimiçi uygulamalar öğrencilerle etkileşimde kalmayı sağlayarak öğrencilerin eğitimlerinden uzak kalmamasına ve süreçlerinin devamına yardımcı olmaktadır. Eğitimde eşitlik prensibi açısından da derse katılmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır. Gündüzalp (2021) çevrimiçi öğrenmelerin öğrencilerin yaratıcı ve üst düzey öğrenme becerilerine olumlu yönde katkısı

bulunmaktadır. Kovalchuk vd. (2025) dijital dönüşümlerin gerekliliğine dikkat çekerek dijital alt yapıların güçlendirilip öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital yeterliliklerinin artırılmasını gerekmektedir. Doncean ve Suslenco (2022) dijital becerilerin etkin bir şekilde planlanması ve geliştirilmesi için dijital yeterliliğe sahip öğretmenler, kaliteli öğretim kadrosu, kolay kullanılabilir araçlar ve güvenli platformlar kurulması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bozkurt vd.(2021) ise araştırmalarında dijital kaynakların olumlu yönlerinin olduğu gibi olumsuz yönlerinin de olabildiğini bunun için de daha bilinçli ve seçici davranılarak daha doğru bir bağlamda kullanılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmalardan hareketle öğrenci ve velilere yönelik dijital kaynakların etkili kullanımı için rehberlik hizmetleri sunulmalı, öğretmenlerin bu alandaki yetkinlikleri artırılabilir.

Okul dışı eğitim faaliyetlerine ilişkin sonuçlara göre her iki ülkede de bu faaliyetlerin çocukların gelişimine olan katkısının önemsendiğini ortaya koymaktadır. Ancak, Türkiye’de faaliyetlerin çeşitliliği olumlu bulunurken, erişilebilirlik ve maliyet sorunları ön plana çıkmaktadır. Romanya’da ise bu tür faaliyetlerin yeterince yaygın olmaması, velilerin bu alanda daha fazla fırsat talep etmesine yol açmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte farklı araştırmalarda sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların bütüncül gelişimlerini desteklediği ve derslerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır (Andreea ve Cosmulescu Sina, 2020; Bilton, 2014; Cirit Gül ve Çobanoğlu, 2024; Görececk Baybars, 2017 ve Güneş vd., 2025, Karakaş Özür ve Şahin, 2017; Öner, 2015; Öner ve Çengelci Köse, 2019; Mihăilescu 2018) Romanya’da ise bu tür etkinliklerin daha az yaygın olduğu, araştırmaya katılanların belirttiği deneyimlerin yaklaşık üçte birini sınıf içinde sanat faaliyetleri oluşturmaktadır ve bu faaliyetler çoğu zaman “Şcoala altfel” Programı döneminde yoğunlaşmakta olduğunu belirtmişlerdir. Sheldrake ve Reiss (2023) okul dışı doğa faaliyetlerinin doğayı öğrenmesine, motivasyonuna, doğada yaşayan canlıları sevmesine ve eğitime katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, her iki ülkede de eğitim politikalarının, okul dışı eğitim faaliyetlerinin erişimini ve kalitesini artırmaya yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde ücretsiz veya düşük maliyetli etkinliklerin yaygınlaştırılması, velilerin beklentilerini karşılayarak çocukların gelişimine katkı sağlanabilir.

Öğretmenlerden geri bildirim alma konusunda Türkiye’de veliler, dijital platformlar ve diğer iletişim araçları sayesinde öğretmenlerle daha sık temas kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Romanya’da ise geri bildirim süreçlerinin gerekli zamanlarda çeşitli yollarla alınabildiği belirtilmiştir. Yavuz ve Demir (2023) Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin geri bildirimlerini sözlü ve sözsüz iletişim yollarıyla verdikleri daha çok ders durumlarına ve bilişsel süreçlerine yönelik geri bildirimler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2024) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dersleriyle ilgili dönüt verdiklerini ve olumlu dönütlerin öğrencilerinin başarılarına ve

motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre her iki ülkede de öğretmen ve veliler arasındaki iletişimin daha sistematik hale getirilmesi ve geri bildirim süreçlerinin zenginleştirilmesi önerilmektedir. Dijital platformlar ve mobil uygulamalar gibi araçların bu süreçte daha etkin kullanımı teşvik edilmelidir. Geri bildirimlerin sadece akademik performansa değil, çocukların sosyal, duygusal ve bireysel gelişimlerine de odaklanması sağlanmalıdır.

Türkiye ve Romanya’da velilerin ilkökul eğitimine yönelik beklentilerinin büyük ölçüde çocuklarının akademik, sosyal ve bireysel gelişimini kapsadığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de ahlaki ve sosyal değerlerin kazandırılması ön plana çıkarken, Romanya’da temel becerilere ve yaratıcı düşünmeye verilen önem öne çıkmıştır. Her iki ülkede de veliler, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim sistemi talep etmektedir. Florentina Lavinia (2022) müfredat, çocuğun, karşılaşacağı gerçek yaşam bağlamlarında durumlardan ve zorluklardan başa çıkmak için gerekli davranışları ve becerileri kazanarak eğitilmesini ve gelişmesini öngörmektedir. Can (2015) veli çocuğunun özgüven ve sorumluluk sahibi kişiliği ve karakteri olumlu yönde gelişmiş, kaliteli bir lise kazanması için gerekli bilgi donanımına sahip, insanlar arası iletişimde etkin ve sosyalleşmiş, gelecekte iyi bir meslek edinme potansiyelini taşıyan, dini, milli ve ahlaki duyguları kazanmış, zararlı alışkanlıkları olmayan vb. özelliklere sahip bir birey olarak yetişmesini beklemektedir. Velilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi, okul-aile iş birliğini artıracaktır. Arslan ve Aslanargun (2024) yapmış oldukları araştırmada velilerin ilkökul eğitiminden en büyük beklentileri arasında eşitlikçi bir yaklaşım ve velilerle iş birliğidir. Gültekin ve Kılıç (2014) araştırmalarında velilerin gereksinimlerinin daha çok becerilerini geliştirmeye ve öğrenmelerine destek olmalarına yöneliktir. Bu araştırmada da müfredat sistemlerinde ilgilerine ve yeteneklerine göre eğitim ve becerilerini geliştirmeye yönelik beklentileri ön plana çıkmıştır.

Araştırma sonucunda ilkökul eğitiminde hazırlık sınıfı uygulamalarına ilişkin olarak kişisel gelişimleri, ilkökula uyum süreçlerinin desteklenerek beceri ve değerlerinin güçlendirilerek uygulamalarda ise okuma-yazma ve matematik becerilerinin alan becerilerinde desteklediği ama bu sürecin sadece eğitim odaklı olmaması oyun zamanından almaması gerekmektedir. Dijital eğitim kaynaklarının ise çocuğa katkısı yönünden derslere katkı sunduğu ancak platformların doğru kullanılması ve ilkökul eğitiminde yüz yüze eğitimin yerini alması gerektiği eğitimcilerin ise yeterliliğini geliştirip kırsal kesimler dahil bütün öğrencilerin dijital erişiminin sağlanması gerekmektedir. Okul dışı etkinliklerinde olması gerektiği bu öğrencilerin üst düzey düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu ancak ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin az bulunmaktadır. Öğretmen dönütlerinde veliler sorun yaşamamakta ve öğretmenlerine ulaşabilmektedir. Alınan dönütlerin genelde akademik

başarılarına dönük olduğu sosyal duygusal becerilere ve bütünsel gelişim alanlarına dönük olması gerekmektedir. İlkokul eğitiminden beklentileri ise akademik yönün yanı sıra ahlaki ve değerlere dönük olduğu bireysel farklılıklara yönelmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Her iki ülkede de eğitim sistemine yönelik daha fazla karşılaştırmalı araştırma yapılması, sorunların ve iyileştirme alanlarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

REFERANSLAR

- Alireisoğlu, A., ve Özsoy, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin velilerine yönelik uyum eğitimlerinin pandemi sonrası aile katılım düzeyine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Geliştirme Dergisi*, 7(30), 166–182. <https://doi.org/10.31567/ssd.577>.
- Andreea, M. ve Sina, C. (2020). Community gardens as a means of ecological and civic education: the teachers' perception on the concept of community garden in school. *Journal of Horticulture, Forestry and Biotechnology*, 24(3), 29 – 36.
- Aslan, E. ve Arslanargun, E. (2024). Expectations of parents from the school and teachers. *Educational Academic Research*, 52, 83-106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>
- Atış Akyol, N., Parpucu, N. ve Erken, N. S. (2020). İlkokula hazırlık becerilerine ilişkin okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 117-136. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042281>
- Bilge, Ö. Y., ve Çevik-Kansu, C. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Düzeyleri. *Educational Academic Research*, 53, 21-39. <https://doi.org/10.33418/education.1421802>
- Bilton, H. (2014). “What is outside? The early years foundation stage in England: outdoor facilities, organisation and staff attitudes.” *American Journal of Educational Research*, 2(10), 942-949. <https://doi.org/10.12691/education-2-10-14>.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: velilerin ilk ve orta okullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (34), 247-266. <https://doi.org/10.21497/sefad.04674>
- Cirit Gül, A. ve Çobanoğlu, E. O. (2024). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1672-1699 <https://doi.org/10.35675/befdergi.1322777>
- Cojocariu, V. M., ve Mareş, G. (2014). A study on the primary school teachers' view upon the essential factors determining the (non)involvement of the family in the education of primary school students in Romania, *Procedia* -

- Social and Behavioral Sciences*, 142, 653-659.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.681>.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. S.B. Demir, (Çev. Ed., 3. baskı). Eğiten Kitap
- Doncean, M. ve Suslenco, A. (2022). Insights from Romania on distance learning via digital tools and platforms during isolation period. *The world in motion: challenges, territorial dynamics and policy responses EURINT* içerisinde (ss. 91-103).
https://eurint.uaic.ro/proceedings/articles/EURINT2022_DON.pdf
- Dönmez, A. (2024). Öğretmenlerin ders sürecinde geri bildirim verme ile ilgili görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12 (4), 236-246. :
<http://dx.doi.org/10.29228/ijla.78976>
- Eurydice (2023, 18 Ocak). Organisation and governance.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/organisation-and-governance>
- Florentina-Lavinia, M. (2022). The Romanian curriculum of early education and primary education. *Journal Of Education, Society & Multiculturalism*,
<https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004>
- Görecek Baybars, M. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi, *Researcher*, 5 (2) 218–229.
- Grigor, D., ve Frentos, B. (2021). Experiential learning and curriculum for Romanian primary school education in the fundamental acquisition stage. *Educatia*, 21 (20), 32-38. <https://doi.org/10.24193/ED21.2021.20.04>.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. Baskı). Seçkin Yay. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/adresinden edinilmiştir>.
- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 85-112.
<https://doi.org/10.20296/tsad.98316>
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
<https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8560>
- Güneş, C., Polat, R. ve Kenan, A. (2025). Sınıf dışı öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları, fen öğrenme motivasyonları ve fen derslerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-21.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1470483>
- Iftime, A., ve Vărăşteanu, C. (2013). Language learning in preparatory classes in the Romanian educational system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 326-331. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.09.198>.
- Karakaş-Özür, N., ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- Kitchen, H., Bethell, G., Fordham, E., Henderson, K. ve Li, R. R. (2019), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>.

- Kovalchuk, V., Kovalchuk, A., Vovk, B., Derevyanchuk, O. ve Rozhkov, O. (2025, June). Model of Digitalization Professional Training of Future Vocational Education Teachers. In *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (C. 3, s.195-201).
- Langa, C. (2015). Effects of implementing the preparatory grade in Romania on school organization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 184-189. The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9th November 2014.
- Leman, U., Karadağ-Gülten, B., Gülten, Y. ve Korkmaz-Gülten, S. (2023). İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Eğitim Mecralarını Kullanma Durumu. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2). 172-188. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1351839>
- Magdaş, I., ve Drîngu, M. C. (2016). Primary School Teachers' Opinion on Digital Textbooks. *Acta Didactica Napocensia*, 9(3), 47-54.
- Matei, F. L. (2022). The Romanian curriculum of early education and primary education. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3, 50-60. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004>.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Mihailescu, A. (2018). Overview of recent developments in education through arts and heritage in the Romanian education system. *Revista de Pedagogie*, 66(2), 161-177. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.2/161>
- Opris, D. (2020). Intercultural education in the primary school education in Romania: ways to achieve and integrate it in curricular documents. Students' perspective. *Journal of Educational Sciences*, XX 2(40), 28-41. <https://doi.org/10.35923/jes.2019.2.03>.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Önal Ö., Batmaz K., Yıldırım A., Uskun E., ve Kişioğlu A. N. (2022). Did teachers' digital literacy levels affect distance education during the covid-19 pandemic in Türkiye? *Turkish Journal of Health Science and Life*, 5(2), 152-160. <https://doi.org/10.56150/tjhsl.1114642>
- Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128. <https://doi.org/10.17497/tuhed.540967>
- Özaslan, H. ve Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213-237.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (2. baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem A. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/> adresinden edinilmiştir.
- Parlamentul României. (2011). Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare. Monitorul Oficial al României. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
- Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. *A. Tüfekçi Akcan ve S..N Şad (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık* (3. Baskıdan çevrilmiştir).

<https://doi.org/10.14527/9786052416051> [e-kitap sürümü]
<https://www.turcademy.com/> adresinden edinilmiştir.

- Sheldrake, R. ve Reiss, M. J. (2023). Primary children's views about appreciating, supporting, and learning about nature. *Journal of Biological Education*, 57(2), 401-421. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909643>
- Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı eğitim nedir? A. Türkoğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim Dünya ülkelerinden örneklerle içinde (s.1-13). Anı Yay. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/> adresinden edinilmiştir.
- Yavuz, B. ve Demir, M. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 321-346. <https://doi.org/10.47477/ubed.1249234>
- Yılmaz Hiçde, A., Coşkun, F., Polat, Ö. ve Özdemir, Y. (2023). İlkokula hazırlık sürecinde birlikte ebeveynlik: bir ölçek geliştirme çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1214-1235.

Travma M¼dahalelerinde G¼ncel Eğilimler: Kuram, Uygulama ve Okul Temelli Yaklaşımlar

Ezgi LİF¹

¹ Öğr. Gör. Ezgi LİF, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Kilis, T¼rkiye. E-posta: ezgilif@kilis.edu.tr | ORCID: 0000-0002-0848-6629

GİRİŞ

Travma, bireyin olağan başa çıkma kaynaklarını aşan, ani ve tehdit edici yaşam olaylarıyla ortaya çıkan; nörobiyolojik, psikolojik ve sosyal düzeyde kalıcı etkiler bırakabilen çok katmanlı bir olgudur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Van der Kolk, 2015). Travmaya maruz kalma, beynin hipokampus, amigdala ve prefrontal korteks bölgelerinde yapısal ve işlevsel değişikliklere yol açmakta; bu değişiklikler öğrenme, dikkat ve duygu düzenleme işlevlerini doğrudan etkilemektedir (Teicher & Samson, 2016). Bu nedenle, çocukluk çağı travmaları yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda nörobiyolojik düzeyde kalıcı izler bırakabilmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan travmatik deneyimler, bireyin duygusal düzenleme, bağlanma, benlik algısı ve sosyal ilişkiler gibi temel gelişimsel alanlarında bozulmalara neden olabilmektedir (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2017; Perry & Szalavitz, 2017). Son yıllarda artan doğal afetler, salgın hastalıklar, göç, savaş, yoksulluk ve okul içi şiddet gibi toplumsal olaylar, çocukların ve ergenlerin travmaya maruz kalma riskini küresel ölçekte artırmış; bu durum, travmaya müdahaleyi yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde ele alma gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bu bağlamda okul ortamı, yalnızca eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütüldüğü bir zemin olmanın ötesine geçerek, travmaya müdahale ve iyileşmenin desteklendiği koruyucu ve onarıcı bir alan hâline gelmiştir. Okullar, çocukların en çok zaman geçirdiği sosyal çevrelerden biri olarak, psikolojik destek ve dayanıklılığı artırmaya yönelik uygulamaların hayata geçirilmesinde stratejik bir konumda yer almaktadır (Hawkins & Catalano, 2005; Brock & Jimerson, 2012). Sosyal-duygusal öğrenmeyi merkezine alan okul temelli müdahalelerin, yalnızca psikolojik iyilik hâlini değil, akademik başarıyı da anlamlı düzeyde artırdığı çok sayıda meta-analizle desteklenmiştir (Durlak et al., 2011). Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde bu tür destekleyici okul ortamlarının etkisi daha belirgin görülmektedir. Özellikle okul psikolojik danışmanları, hem bireysel destek hem de okul çapında önleyici müdahale planlarının geliştirilmesinde öncü aktörler olarak tanımlanmaktadır (Jaycox et al., 2012).

Travmaya müdahaleye yönelik yaklaşımlar, zaman içerisinde yalnızca kriz sonrası bireysel psikolojik destekle sınırlı kalan uygulamalardan evrilerek, çok düzeyli, bütüncül ve bağlamsal duyarlılığı gözetilen sistem temelli modellere dönüşmüştür. Bu dönüşümde, psikolojik ilk yardım

(Brymer et al., 2006), Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT), Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) gibi bireysel müdahalelerin yanı sıra, okul temelli psiko-eğitim programları, sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları, öğretmen eğitimleri ve okul iklimi düzenlemeleri gibi daha kapsamlı yapılar öne çıkmaktadır (Cohen et al., 2017; Shapiro, 2017). Bu gelişmeler, travma sonrası destek sistemlerinin yalnızca terapötik değil; aynı zamanda önleyici, kapsayıcı ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Uluslararası literatürde giderek daha fazla önem kazanan travmaya duyarlı okul yaklaşımı (trauma-informed schools), öğrenci davranışlarını yalnızca bireysel sorunlar olarak değil; geçmiş yaşantıların, çevresel etkileşimlerin ve nörogelişimsel etkilerin birleşimi olarak ele almaktadır (Overstreet & Chafouleas, 2016; Blodgett & Dorado, 2016). Bu yaklaşıma göre okul, öğrencilerin yalnızca öğrenme değil, iyileşme süreçlerinin de parçası olmalıdır. Bu paradigma değişimi, yalnızca psikolojik danışmanları değil; öğretmenleri, yöneticileri ve okul politikalarını da içine alan çok paydaşlı bir dönüşüm gerektirmektedir.

Türkiye bağlamında ise son on beş yılda yaşanan depremler, mülteci krizi, pandemi süreci ve toplumsal şiddet olayları, okul temelli travma müdahalelerine duyulan ihtiyacı daha görünür hâle getirmiştir. Ancak alandaki akademik ve uygulamalı çabalar, hâlen sınırlı örneklerle yürütülen projelere, kısa süreli destek uygulamalarına ve dış kaynaklı müdahale modellerine dayanmaktadır. Müdahale programlarının büyük ölçüde uluslararası modellerden doğrudan çevrilerek uygulanması, kültürel uyumsuzluk sorunlarını beraberinde getirmekte; yerel değerler, toplumsal normlar ve okul iklimi gibi bağlamsal öğelerle yeterince bütünleşmemektedir (Baydar & Öğülmüş, 2017; Dinçer & Deniz, 2022).

Bu kitap bölümü, ulusal ve uluslararası literatüre dayalı olarak, okul temelli travma müdahalelerine ilişkin kuramsal temelleri, güncel eğilimleri ve uygulama örneklerini çok boyutlu biçimde ele alan bir derleme sunmaktadır. Çalışma, sistematik bir inceleme niteliği taşımamakta; betimsel ve kavramsal düzeyde literatürden elde edilen bilgi ve yaklaşımları bütünleştirerek sunmaktadır. Travmaya duyarlı okul yaklaşımı, okul psikolojik danışmanlarının dönüşen rolleri ve okul ikliminin yeniden yapılandırılmasına yönelik stratejik adımlar, bu derlemenin temel odak noktalarını oluşturmaktadır. Amaç, çağdaş eğitim sistemlerinde travma müdahalesine ilişkin etik, pedagojik ve yapısal gereklilikleri disiplinler arası bir çerçevede

tartışmaya açmak; Türkiye bağlamına özgü ihtiyaçlara ışık tutacak bütüncül bir bakış açısı geliştirmektir.

Kuramsal Temeller ve Güncel Eğilimler

Travmaya müdahale yaklaşımları, tarihsel olarak birey merkezli ve patoloji odaklı çerçevelerden gelişerek günümüzde çok düzeyli, sistem temelli ve bağlama duyarlı modellere evrilmiştir. Bu paradigmatik dönüşüm, yalnızca teorik düzeyde değil, uygulamada da karşılık bulan bir kırılmayı temsil etmektedir. 1990'lardan itibaren Judith Herman'ın öncülüğünü yaptığı "ilişkisel travma" anlayışı, travmanın sadece bireysel deneyim değil, bağlam içinde ele alınması gerektiğini savunmuş ve bu yaklaşım günümüzdeki sistemik modellerin temelini atmıştır (Herman, 1992). Özellikle okul temelli travma müdahalelerinde, öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimlerin yalnızca bireysel değil; ailesel, okul ortamı ve daha geniş toplumsal bağlamlarda ele alınması gerektiği anlayışı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu noktada, Bronfenbrenner'ın (1994) ekolojik sistemler kuramı, öğrencilerin yaşantılarını mikro (aile, sınıf), mezo (okul-aile etkileşimi), ekzo (yerel yönetim, medya) ve makro (kültürel normlar, eğitim politikaları) düzeylerinde değerlendirme gerekliliğine işaret etmesi bakımından güçlü bir teorik zemin sunmaktadır.

Bu kuramsal temelin sahaya yansıyan en kapsamlı örneklerinden biri, "travmaya duyarlı okul" yaklaşımıdır (trauma-informed schools). Bu model, öğrenci davranışlarını yalnızca bireysel problemler olarak değil; geçmiş yaşantıların, nörogelişimsel süreçlerin ve çevresel stresörlerin birleşik sonucu olarak değerlendirir (SAMHSA, 2014; Blodgett & Dorado, 2016). Travmaya duyarlı okul uygulamaları, güvenli ilişkilerin tesis edilmesi, öngörülebilir yapılar kurulması, empatik iletişim biçimlerinin geliştirilmesi ve onarıcı disiplin anlayışının benimsenmesi gibi temel ilkelere dayanır. Öğretmenlerin travma belirtilerini tanıma ve doğru yorumlama becerileri, okul ikliminin travma sonrası iyileşmeyi destekleyici bir yapıya kavuşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Alisic et al., 2012; Dorado et al., 2016).

Bu yaklaşım yalnızca psikolojik danışmanların değil; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin aktif katılımını gerektiren çok paydaşlı bir yapıya sahiptir. Ancak uygulamanın etkili olabilmesi için yalnızca bireysel düzeyde çaba değil; kurumsal destek, eğitim politikası düzeyinde yönlendirme ve öğretmen yetiştirme programlarının bu ilkelere entegre edilmesi gerekmektedir (Overstreet & Chafouleas, 2016). Türkiye bağlamında

travmaya duyarlı okul modeli henüz sistematik biçimde uygulamaya geçirilmiş olmasa da, bazı öğretmen eğitimi projeleri, afet sonrası psiko-sosyal destek programları ve geçici müdahale uygulamaları yoluyla bu yaklaşım sınırlı ölçüde görünürlük kazanmaktadır (Baydar & Öğülmüş, 2017; Dinçer & Deniz, 2022).

Güncel eğilimler yalnızca sistem düzeyinde dönüşümle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kanıta dayalı psikolojik müdahale yöntemlerinin eğitim ortamlarına entegrasyonunu da kapsamaktadır. Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT) (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2017), Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) (Shapiro, 2017) ve Psikolojik İlk Yardım (Brymer et al., 2006) gibi uygulamalar, özellikle kriz sonrası okul temelli bireysel ve grup çalışmalarında kullanılmakta; çocukların güvenlik, baş etme ve yeniden yapılandırma süreçlerine katkı sağlamaktadır. Ancak bu müdahalelerin sahada uygulanabilirliği, danışman yeterlikleri, müdahale ortamlarının fiziksel koşulları, okul yöneticilerinin tutumları ve öğrencilerin gönüllü katılımı gibi çok sayıda değişkene bağlıdır (Jaycox et al., 2012).

Bu noktada dikkat çeken bir başka eğilim, travmaya yalnızca kriz sonrası tepki olarak değil, önleyici müdahale stratejileri çerçevesinde yaklaşılmasıdır. Sosyal-duygusal öğrenme (SEL), öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, güvenli ilişki kurma, baş etme stratejileri ve psikolojik esneklik kazandırma gibi beceriler, okul temelli önleyici uygulamaların temelini oluşturmaktadır (Cook et al., 2017; Domitrovich et al., 2010). Bu uygulamalar yalnızca risk altındaki öğrenciler için değil, tüm öğrencilere yönelik olarak evrensel müdahale anlayışı içinde yürütülmekte; böylece hem koruyucu hem de geliştirici bir etki yaratmaktadır. Bu tür programların Türkiye’de yaygınlaştırılması, okul psikolojik danışmanlarının rolünü kriz sonrası destek sağlayan figürden çıkarıp, gelişimi yapılandıran bir eğitim ortağına dönüştürme potansiyeli taşımaktadır (Arslan, 2021).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, kültürel uyarlama yapılmadan doğrudan uygulanan travma müdahale programlarının etkililiğinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Pottie et al., 2019). Travmanın bireysel etkileri kadar toplumsal anlamlandırma biçimleri de kültürel normlarla şekillendiğinden, müdahale programlarının yerel değer sistemi, dil yapısı ve ilişki dinamikleriyle uyumlu olması kritik öneme sahiptir. Türkiye’de bu yöndeki en büyük eksiklik, ithal edilmiş protokollerin bağlamdan kopuk biçimde uygulanması ve yerel üretimin sınırlı kalmasıdır (Küçükler, 2020).

Türkiye'de uygulanan bazı okul temelli müdahale programlarının kültürel yeterlik kriterlerinden uzak olduğu, aile-çocuk ilişkilerinde görülen farklı değer sistemlerinin programların kabulünü zorlaştırdığı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Gül & Altındağ, 2022). Özellikle ebeveyn katılımı içeren modüllerin Batı merkezli tasarlanması, katılım oranlarını azaltmaktadır. Göç, afet ve salgın gibi yaygın travma deneyimlerinin toplumsal düzeydeki etkileri düşünüldüğünde, kültürel ve bağlamsal duyarlılığı yüksek modellerin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Sonuç olarak, günümüzde travma müdahale yaklaşımları yalnızca bir terapi ya da destek biçimi değil; sistemin tamamına yayılan, ilişkisel, kültürel ve etik yönleri olan bütüncül bir dönüşüm alanı olarak ele alınmaktadır. Travmaya müdahale yalnızca bireyi değil, tüm okulu ve çevresini etkileyen bir sistemik yeniden yapılanma sürecidir. Bu bağlamda, kuramsal temellerin disiplinler arası bir bakışla yeniden yorumlanması, uygulamaların çok aktörlü iş birlikleriyle sürdürülmesi ve okul ortamının iyileşme kapasitesini artıracak şekilde yeniden yapılandırılması, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir.

Travma Müdahalesinde Güncel Uygulama Modelleri: Ulusal ve Uluslararası Yaklaşımlar

Kuramsal eğilimlerin uygulama alanına yansımaları, travmaya müdahalede okul temelli programların giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle çocuklar ve ergenler için geliştirilen müdahale modelleri, yalnızca bireysel terapi teknikleriyle sınırlı kalmamakta; sistem düzeyinde, kültürel olarak uyarlanmış, çok bileşenli yapılar olarak eğitim sistemlerine entegre edilmektedir. Bu gelişim, yalnızca psikolojik destek sunma anlayışını değil; okul ikliminin travma sonrası iyileşmeyi destekleyici bir yapıya dönüşmesini de gerekli kılmaktadır. Son yıllarda travmaya müdahale alanında geliştirilen birçok model, birey düzeyindeki psikolojik onarımı hedeflemenin ötesine geçerek, okulun yapısal ve kültürel dönüşümünü de odağına almaktadır.

Uluslararası düzeyde en yaygın kullanılan ve etkinliği kanıtlanmış müdahale modellerinden biri, Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi'dir (TF-CBT). Bu model, travmaya maruz kalmış çocuklar ve ergenler için yapılandırılmış bir terapi protokolü sunmakta ve anıların yeniden çerçevelenmesi, korku tepkilerinin düzenlenmesi, öz düzenleme becerilerinin artırılması gibi aşamalı hedeflerle ilerlemektedir. TF-CBT'nin okul ortamına

uyarlanabilir olması, bireysel ve grup temelli uygulamalar açısından esneklik sunmakta; kısa süreli müdahalelerle yüksek etki düzeyi sağlamaktadır (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2017). Benzer biçimde, EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) tekniği de özellikle okul öncesi ve ilkököl düzeyinde uygulanan travma müdahalelerinde önemli bir yer edinmiş; kısa süreli görüşmelerde dahi semptom azaltımı sağladığı kontrollü araştırmalarla ortaya konmuştur (Shapiro, 2017).

Bu bireysel müdahale yaklaşımlarına ek olarak, eğitim ortamına bütüncül biçimde entegre edilen modeller de dikkat çekmektedir. Bunlardan biri olan CBITS (Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools), özellikle düşük gelirli bölgelerde şiddete ve kronik travmaya maruz kalan öğrencilere yönelik grup temelli bir uygulama olarak geliştirilmiştir. CBITS, sınıf dışı ortamda yürütülen haftalık seanslarla öğrencilerin travma belirtilerini azaltmayı, baş etme becerilerini artırmayı ve okul içi işlevselliği desteklemeyi hedeflemektedir. Rastgele kontrollü çalışmalarda CBITS uygulanan öğrencilerde depresyon, anksiyete ve okul devamsızlığında anlamlı düşüş gözlemlenmiştir (Jaycox et al., 2012; Stein et al., 2003). CBITS uygulamaları üzerine yapılan uzunlamasına araştırmalar, yalnızca kısa vadeli değil, 6-12 ay sonrası akademik işlevsellikte de artış gösterildiğini belgelemektedir (Langley et al., 2013). STRONG programı ise, mülteci öğrencilerde sosyal aidiyet hissini artırmakla birlikte, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven düzeyini anlamlı biçimde yükseltmiştir (Fazel et al., 2014).

Travmaya müdahalede kültürel bağlama duyarlılığı gözetilen programlardan biri de Kanada'da geliştirilen STRONG (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups) modelidir. Bu program, göçmen ve mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla yalnızca travma belirtilerine değil, aidiyet duygusu, kültürel kimlik, dil bariyerleri ve sosyal izolasyon gibi ikincil travmatik etkilere de odaklanmaktadır. STRONG, hem bireysel hem grup temelli uygulamaları bir araya getirerek, çok katmanlı bir destek yapısı inşa etmektedir (Pottie et al., 2019). Benzer şekilde, ABD'de uygulanan HEARTS (Healthy Environments and Response to Trauma in Schools) modeli, travma sonrası iyileşmenin sadece öğrenciyle sınırlı olmadığını; öğretmenler, yöneticiler ve aileler dahil olmak üzere tüm okul sisteminin dönüşümünü gerektirdiğini savunmakta, okul ikliminin onarıcı yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını önermektedir (Dorado et al., 2016).

Türkiye bağlamına bakıldığında, travma müdahalesine yönelik uygulamaların çoğunlukla kriz sonrası organize edilen, geçici ve yapılandırılmamış psikososyal destek çalışmalarından ibaret olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından afet ve kriz durumlarında hayata geçirilen Psikososyal Destek Programı, öğrencilerin duygusal tepkilerini tanımlama, ifade etme ve güvenli ilişki kurma becerilerini desteklemeyi amaçlamakta; ancak uygulamalar sahada büyük ölçüde standart dışı, danışman inisiyatifine bağlı ve ölçme-değerlendirme sisteminden yoksun biçimde yürütülmektedir (MEB, 2023). Bununla birlikte, UNICEF Türkiye'nin desteğiyle bazı bölgelerde yürütülen öğretmen eğitimleri, sınıf içi travma belirtilerini tanıma ve öğrencilerle ilişkisel bağ kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Ancak bu çalışmalar da henüz kurumsal politika düzeyinde yerleşik uygulamalara dönüşebilmiş değildir (UNICEF, 2020).

Son yıllarda Türkiye'de üniversiteler ve yerel yönetimlerin iş birliğiyle yürütülen pilot psiko-eğitim programları, özellikle göçmen öğrencilerin uyumu ve psikolojik dayanıklılığı üzerine odaklanan uygulamalar sunmaktadır. Bu çalışmalar, travmanın yalnızca bireysel değil; sosyal dışlanma, kültürel çatışma ve eğitimde eşitsizlik gibi bağlamsal unsurlarla iç içe geçtiğini göstermektedir (Dinçer & Deniz, 2022). Ayrıca Arslan (2021) tarafından yürütülen bir müdahale araştırmasında, kısa süreli grup çalışmalarıyla lise öğrencilerinde travma sonrası iyilik hâlinde ve baş etme becerilerinde anlamlı artış elde edildiği gösterilmiştir. Bu tür yerli modellerin geliştirilmesi ve sürdürülebilir programlara dönüştürülmesi, okul psikolojik danışmanlarının daha etkin ve işlevsel roller üstlenmesini mümkün kılacaktır.

Tüm bu modellerin ortak özelliği, yalnızca öğrencinin travma sonrası semptomlarını hedeflememesi; aynı zamanda okulun iyileşme kapasitesini artırmayı, kurumsal olarak güvenli ilişki sistemleri oluşturmayı ve öğrenmeyi destekleyici sosyal ortamlar inşa etmeyi amaçlamasıdır. Uygulamadaki bu yön değişimi, okul psikolojik danışmanlarının görev tanımını da yeniden biçimlendirmiş; onları sadece kriz sonrası destek sunan bireylerden çıkararak, okul iklimini dönüştüren, çok paydaşlı müdahaleleri koordine eden ve kültürel duyarlılığı yüksek uygulamaları hayata geçiren lider pozisyonlara taşımıştır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Değişen Rollerini

Travmanın çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri daha iyi anlaşıldıkça, okul ortamları yalnızca akademik öğrenmenin değil, psikolojik iyilik hâlinin desteklenmesi açısından da stratejik bağlamlar olarak konumlanmıştır. Bu dönüşüm, okul psikolojik danışmanlarının geleneksel rollerini dönüştürmekte; onları yalnızca bireysel danışmanlık hizmeti sunan bir uzman pozisyonundan çıkararak, kriz yönetimi, okul politikalarının şekillendirilmesi, çok paydaşlı müdahale planlarının koordinasyonu ve kültüre duyarlı destek sistemlerinin geliştirilmesi gibi daha karmaşık ve geniş kapsamlı rollerle donatmaktadır.

Geleneksel danışmanlık anlayışı, öğrencinin yaşadığı duygusal sorunları bireysel düzeyde ele alan ve çoğunlukla reaktif biçimde yapılandırılan müdahaleleri kapsarken, güncel yaklaşımlar okul psikolojik danışmanını sistem düzeyinde çalışan, önleyici hizmetler geliştiren, öğretmen ve ebeveynlerle iş birliği içinde hareket eden bir profesyonel olarak tanımlar (Brock & Jimerson, 2012). Özellikle travmatik yaşantıların sistemik ve toplumsal etkileri göz önüne alındığında, danışmanların yalnızca öğrenciyle değil, öğrencinin içinde bulunduğu tüm mikro sistemlerle ilişkili çalışması kaçınılmaz hâle gelmektedir.

Son yıllarda, okullarda yaşanan doğal afetler, salgınlar, şiddet olayları ve göç temelli krizler; okul psikolojik danışmanlarını sahada doğrudan müdahale eden aktörler olarak öne çıkarmıştır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalar danışmanların bu yeni roller için her zaman yeterince donanımlı olmadığını, yapılandırılmış rehberlik modellerinin eksikliğini ve hizmet içi eğitim yetersizliklerini ortaya koymaktadır (Jaycox et al., 2012; Travma Müdahale Tematik Analiz, 2010–2025). Türkiye’de yapılan nitel çalışmalar, danışmanların çoğunlukla bireysel görüşme ve kriz sonrası yatıştırıcı müdahalelerle sınırlı kaldığını; müdahalelerin sistemli ve sürdürülebilir bir yapıya dönüşemediğini göstermektedir. Bu durum, hem danışman yeterliklerinin hem de okul politikalarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının değişen rollerinden biri de, öğretmen ve yönetici eğitimlerinde aktif rol almalarıdır. Travma sonrası okul ikliminin yeniden inşasında öğretmenlerin öğrenci davranışlarını anlamlandırma biçimleri, disiplin uygulamaları ve sınıf içi tutumları belirleyici olmaktadır. Danışmanlar, bu süreçte öğretmenlere rehberlik etmek, travma duyarlılığını artırmak ve öğrenciyle kurulan ilişkilerin onarıcı bir çerçevede sürdürülmesini desteklemekle yükümlüdür. Ancak danışmanların bu rolü üstlenebilmeleri, mesleki otoritelerinin tanınması, görev tanımlarının netleştirilmesi ve idari

destekle güçlendirilmesiyle mümkündür. Aynı şekilde, okul-aile iş birliği de travma sonrası iyileşme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Güncel eğilimler, danışmanların ebeveynlerle aktif iletişim kurmasını, ev ortamındaki risk faktörlerini gözetmesini ve gerektiğinde topluluk temelli hizmetlere yönlendirme yapmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle afet sonrası yeniden yerleşim süreçlerinde ya da göç temelli okul değişikliklerinde, öğrencilerin duygusal sürekliliklerini koruyabilmesi için danışmanların ailelerle bütüncül bir dayanışma ilişkisi kurması önemlidir.

Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanlarının sahada yaşadıkları yapısal engeller göz ardı edilemez. Travmaya müdahale sürecinde karşılaşılan başlıca engeller arasında zaman kısıtlılığı, görev tanımı belirsizliği, idari destek eksikliği ve kaynak yetersizliği yer almaktadır (Travma Müdahale Tematik Analiz, 2010–2025). Bu engeller, danışmanların potansiyel müdahale kapasitesini sınırlamakta, birçok vakada sürecin yalnızca kriz yönetimiyle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Dahası, müdahale hizmetlerinin sürekliliği yerine geçici ve tepki temelli uygulamalara yönelmesi hem öğrenciler hem de danışmanlar açısından tükenmişlik ve yetersizlik hissi doğurabilmektedir.

Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlarının rolleri günümüzde yalnızca psikolojik destek sağlamakla sınırlı değildir; onlar artık eğitim sisteminin travma karşısındaki dayanıklılığını artıran, okul iklimini yeniden inşa eden, kültürel duyarlılığı gözetken ve çok paydaşlı süreçleri yöneten stratejik aktörlerdir. Bu dönüşüm, yalnızca bireysel yeterliklerle değil; mesleki tanımın yeniden yapılandırılması, sistem desteği, hizmet içi eğitim programlarının güçlendirilmesi ve etik ilkelere dayalı çok düzeyli iş birlikleri ile mümkün olabilir. Ancak Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin yapısal tanımı hâlen belirsizlik taşımakta; MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde travmaya müdahale görev tanımı açık biçimde yer almamaktadır. Bu durum, danışmanların sorumluluk alanlarını sınırlamakta ve müdahale planlarının kurumsallaşmasını engellemektedir (MEB, 2020).

Okulun Travmaya Duyarlı Bir Kuruma Dönüşümü: Önleyici ve Sistemik Yaklaşımlar

Okul ortamı, çocuk ve ergenlerin yalnızca akademik değil; sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimleri açısından da belirleyici bir bağlamdır. Travmatik yaşantıların bireyin psikolojik işlevselliği üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, okulların bu etkileri tanıyan, anlayan ve dönüştüren kurumlara evrilmesi bir tercihten çok zorunluluk hâline gelmiştir. Bu

dönüşüm, sadece okul psikolojik danışmanlarının bireysel çabalarıyla değil; tüm okul bileşenlerinin birlikte yapılandığı kurumsal bir paradigma değişimini gerektirir. Travmaya duyarlı okul yaklaşımı, tam da bu gereksinimden doğmuş, giderek uluslararası eğitim politikalarının merkezine yerleşmiştir (SAMHSA, 2014; Overstreet & Chafouleas, 2016).

Travmaya duyarlı okul; öğrencilerin yaşantılarını anlamlandırırken nörobiyolojik, gelişimsel ve bağlamsal etkenleri dikkate alan; güvenli ilişkiler kurmayı, öngörülebilir yapılar sunmayı ve bireysel farkındalığı teşvik etmeyi ilke edinen bir yapıdır. Bu anlayış, öğrencilerin sergilediği zorlayıcı davranışları yalnızca disiplin sorunları olarak değil, yaşanmış travmaların ifadesi olarak okur. Bu nedenle cezalandırıcı yaklaşımların yerini onarıcı, ilişki temelli ve kapsayıcı uygulamalar alır. Travmaya duyarlı bir okul, her çocuğun görünür olduğu, güvenli hissettiği ve desteklendiği bir iklim yaratmayı hedefler (Blodgett & Dorado, 2016). Bu dönüşümün temel bileşenleri arasında travma farkındalığı eğitimi, onarıcı disiplin politikaları, okul çapında düzenlenmiş sosyal-duygusal öğrenme programları, kriz sonrası müdahale protokolleri ve öğretmen-danışman iş birlikleri yer alır. Özellikle öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değerlendirme biçimi, travma duyarlılığının kurum kültürüne yerleşmesinde belirleyici bir rol oynar. Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin travma bilgisine sahip olması durumunda öğrenciyle kurdukları ilişkinin daha empatik ve destekleyici bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır (Alisic et al., 2012). Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları, yalnızca bireysel destek sunmakla kalmaz; öğretmen eğitimlerini planlayan, sınıf ortamlarını yapılandıran ve travma duyarlı politika geliştirme süreçlerine katkı sunan danışman liderler hâline gelir.

Travmaya duyarlı dönüşüm yalnızca müdahaleye değil, aynı zamanda önlemeye de odaklanır. Travmanın olası etkilerini azaltmak ve öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırmak için evrensel düzeyde uygulanan sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları, öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, empati geliştirme ve güvenli sosyal ilişkiler kurma gibi beceriler okul ikliminin doğal bir parçası hâline getirilir (Cook et al., 2017). Özellikle erken yaşlarda bu becerilerin desteklenmesi, ileriki yaş gruplarında karşılaşılabilecek psikolojik risklerin önüne geçilmesini kolaylaştırır.

Türkiye’de bu dönüşüm süreci henüz sistematik bir politika düzeyine ulaşmamış olmakla birlikte, travmaya duyarlı okul kavramına ilişkin akademik farkındalık giderek artmaktadır. Son yıllarda afet sonrası uygulanan okul temelli psikososyal destek projeleri, göçmen öğrenciler için geliştirilen

entegrasyon programları ve pandemi sürecinde yürütülen destekleyici uygulamalar, travma duyarlılığının okul bağlamında tartışılmaya başlandığını göstermektedir. Ancak bu uygulamalar çoğunlukla kısa süreli, proje bazlı ve sürdürülebilirlikten yoksundur. Kurumsal bir dönüşüm için, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okul yönetimlerinin stratejik planlarına entegre edilmesi; öğretmen yetiştirme programlarında travma farkındalığına yer verilmesi ve okul psikolojik danışmanlarının karar alma süreçlerine aktif katılımı zorunludur.

Sonuç olarak, okulların travmaya duyarlı kurumlara dönüşümü, yalnızca bireysel travmalara yanıt veren bir refleks değil; eğitim sisteminin bütüncül iyilik hâli anlayışıyla yeniden yapılandırılmasıdır. Bu dönüşüm, yalnızca krizlere müdahale etmeyi değil; aynı zamanda travmatik deneyimlerin yeniden yaşanmasını önlemeyi, öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarmayı ve okulun tüm çocuklar için iyileştirici bir alan hâline gelmesini hedefler. Bu vizyonun gerçekleşebilmesi için okul psikolojik danışmanlarının merkezde konumlandığı, öğretmenlerin aktif paydaş olduğu ve eğitim politikalarının bu duyarlılığı desteklediği sistemik bir yaklaşım gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Travma, yalnızca bireyin iç dünyasında değil; bulunduğu sosyal çevrede, eğitim sistemlerinde ve kurum kültürlerinde de iz bırakan çok katmanlı bir yaşantıdır. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan travmaların psikososyal gelişim üzerindeki etkileri, okul ortamlarını yalnızca öğrenme değil, aynı zamanda iyileşme ve destek alanı olarak konumlandırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, travma müdahalelerinde bireysel terapötik yaklaşımlardan sistem düzeyinde önleyici ve onarıcı yapılara doğru belirgin bir paradigmatik dönüşümü beraberinde getirmiştir.

Kuramsal düzeyde bu dönüşüm, birey merkezli yaklaşımlardan çıkarak çok düzeyli, bağlamsal ve kültürel olarak uyarlanmış modellerin önem kazanmasıyla kendini göstermektedir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı ve SAMHSA'nın travmaya duyarlı kurum modeli gibi teorik çerçeveler, travmaya yalnızca bireysel bir tepki olarak değil; bir bağlamsal kırılma ve yeniden yapılanma süreci olarak yaklaşılmasını önermektedir. Güncel eğilimler bu anlayışı desteklemekte; güvenli okul iklimi, empatik iletişim, sosyal-duygusal öğrenme, psikolojik ilk yardım ve sistemik

müdahale yapıları gibi uygulama bileşenleri bu dönüşümün somut karşılıklarını oluşturmaktadır.

Uluslararası düzeyde TF-CBT, EMDR, CBITS, STRONG ve HEARTS gibi kanıta dayalı programlar, travmaya maruz kalmış çocuklara yönelik etkili müdahale yapıları sunmakta; yalnızca semptom azaltımına değil, aynı zamanda dirençlilik, aidiyet ve okul bağlılığının güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Türkiye bağlamında ise afet sonrası psikososyal destek programları, göçmen öğrencilere yönelik projeler ve sınırlı ölçekli pilot uygulamalar bu çabanın başlangıç adımlarını oluşturmaktadır. Ancak bu uygulamaların çoğu hâlen geçici, parçalı ve sürdürülebilirlikten uzak yapılarla sınırlı kalmaktadır. ABD ve Avrupa'da uygulanan bazı modellerde psikolojik danışmanlar; sosyal hizmet uzmanları, özel eğitim öğretmenleri ve okul hemşireleriyle birlikte yapılandırılmış multidisipliner ekiplerde çalışmakta ve bu yapıların etkinlik düzeyi daha yüksek görülmektedir (Weist et al., 2019).

Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanlarının rolü yalnızca bireysel danışmanlık hizmeti sunmaktan öteye geçmekte; sistem düzeyinde müdahaleleri planlayan, okul iklimini yeniden yapılandıran, çok paydaşlı iş birliklerini koordine eden ve travmaya duyarlı politikaların geliştirilmesine katkı sunan dönüştürücü aktörler olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bu dönüşüm, danışmanların mesleki yeterliklerinin artırılması, hizmet içi eğitimlerinin güçlendirilmesi ve kurumsal tanınırlıklarının sağlanmasıyla mümkündür. Ayrıca, mevcut modellerin etkili biçimde uygulanabilmesi için kültürel uyarlama süreçlerinin dikkate alınması kritik önem taşımaktadır. Türkiye'de sıklıkla kullanılan programların doğrudan çeviri yoluyla değil, yerel değerler, dilsel kodlar ve ilişki dinamikleriyle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Aksi takdirde müdahaleler yüzeysel kalmakta ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz olmaktadır.

Bu bağlamda, eğitim politikalarının travmaya duyarlı okul vizyonunu merkeze alan stratejik planlamalarla güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarına travma farkındalığı bileşenlerinin eklenmesi, okul psikolojik danışmanlarının karar alma mekanizmalarına aktif biçimde dahil edilmesi ve uygulamaların izleme-değerlendirme süreçleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, travmaya müdahale yalnızca bir iyileştirme değil; bir yeniden yapılanma ve dayanıklılık inşası sürecidir. Okullar bu sürecin merkezinde yer almakta; psikolojik danışmanlar ise bu dönüşümün öncüsü

olmaktadır. Gelecekte, travma sonrası müdahale sistemlerinin etkili, sürdürülebilir ve bağlamsal olarak duyarlı hâle gelebilmesi, bu yapısal dönüşümün kapsamlı biçimde benimsenmesine bağlıdır. Eğitim sisteminin iyileşmeye alan açan, onarıcı ve güvenli bir yapıya dönüşebilmesi, yalnızca öğrencilerin değil, tüm toplumun psikolojik iyilik hâline katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress, 25*(1), 98–101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Arslan, G. (2021). Travmaya maruz kalma, psikolojik iyi oluş ve dayanıklılık ilişkisi: Lise öğrencileri örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 11*(61), 1–18.

Baydar, N., & Öğülmüş, S. (2017). Psikososyal destek uygulamalarının değerlendirilmesi: Doğal afet ve travma bağlamı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 47*(1), 23–35.

Blodgett, C., & Dorado, J. (2016). A selected review of trauma-informed school practice and alignment with educational practice. *Washington State University CLEAR Initiative*.

Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2012). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. National Association of School Psychologists.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 1643–1647). Elsevier.

Brymer, M., Jacobs, A., Layne, C., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., Vernberg, E., & Watson, P. (2006). *Psychological First Aid: Field Operations Guide* (2nd ed.). National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents* (2nd ed.). Guilford Press.

Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ... & van der Kolk, B. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals, 35*(5), 390–398.

Dinçer, S., & Deniz, M. E. (2022). Travmaya duyarlı okul modeli: Uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 109–127. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10840>

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J., & Jalongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71–88.

Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8(1), 163–176.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2014). Mental health interventions for refugee children in high-income countries. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61138-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61138-6)

Gül, H., & Altındağ, A. (2022). Türkiye’de uygulanan travma temelli müdahale programlarının kültürel değerlendirmesi. *Kültür ve Psikoloji Dergisi*, 3(1), 27–44. <https://doi.org/10.47632/kpd.2022.13>

Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2005). Investing in your community’s youth: An introduction to the Communities That Care system. *Center for Substance Abuse Prevention*.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.

Jaycox, L. H., Langley, A. K., & Hoover, S. A. (2012). *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS)*. RAND Corporation.

Küçükler, H. (2020). Türkiye’de travma sonrası müdahale programlarının kültürel uyum sorunları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3), 355–367. <https://doi.org/10.18863/pgy.619679>

Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D., & Jaycox, L. H. (2013). Evidence-based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *School Mental Health*, 5(3), 105–113. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9101-3>

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2020). *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook* (3rd ed.). Basic Books.

Pottie, K., Dahal, G. P., Georgiades, K., Premji, K., Rashid, M., & Pottie, C. (2019). Supporting refugee children: Strategies for educators. *Canadian Psychology*, 60(4), 308–317. <https://doi.org/10.1037/cap0000187>

SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884).

Shapiro, F. (2017). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures* (3rd ed.). Guilford Press.

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., & Fink, A. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: A randomized controlled trial. *JAMA*, 290(5), 603–611. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.603>

Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual Research Review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>

UNICEF. (2020). *Travma duyarlı okul ortamlarının desteklenmesi: Öğretmen eğitim materyali*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu Türkiye Temsilciliği.

Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.

Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, M., & Blaber, C. (2019). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 89(12), 925–933. <https://doi.org/10.1111/josh.12831>

Ebeveyn Öz Yeterliğinin Çocuklar Üzerindeki Gelişimsel Etkileri

Veysel SÜMER¹

¹ Doktora Öğrencisi; Ankara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Bölümü, veyselsumer7@gmail.com, ORCID no: 0000-0003-0371-1660

Özet

Bu çalışma, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkisini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı temelinde şekillenen öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir görevi başarma kapasitesine duyduğu inancı ifade etmektedir. Araştırma bulguları, yüksek ebeveyn öz yeterliğinin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öz yeterliği yüksek ebeveynler, çocuklarıyla daha duyarlı, tutarlı ve destekleyici ilişkiler kurmakta; bu da çocukların öz düzenleme becerileri, güvenli bağlanma örüntüleri ve sosyal uyumlarını desteklemektedir. Özellikle pandemi sonrası süreçte yapılan çalışmalar, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların stresle başa çıkma becerileri ve akademik dayanıklılıkları üzerinde koruyucu bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öz yeterlik düzeylerinin öğretmen-çocuk ilişkileri ve okul-aile iş birliği gibi bağlamlarda da etkili olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, aile temelli müdahale programlarının ebeveyn öz yeterliğini güçlendirmeyi hedeflemesi, çocukların gelişimsel risklere karşı daha dirençli hale gelmesini sağlamak adına önemli bir strateji olarak önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, Ebeveyn Öz yeterliliği, Çocuk, Ergen

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları; çocukların gelişimsel temellerinin atıldığı, bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor alanlarda hızlı ve duyarlı bir gelişimin yaşandığı kritik bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Britto vd., 2014). Bu dönemde, çocukların çevresel değişkenlere karşı duyarlı olduğu ve bu değişkenlerin çocukların gelişimsel sürecinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Miguel vd., 2019). Özellikle 0-6 yaş aralığında, çocukların deneyimledikleri etkileşimler ve öğrenme fırsatlarının gelişimsel süreçte etkili olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Meltzoff ve Kuhl, 2016; Howard vd, 2024;). Örneğin, Meltzoff ve Kuhl'ün yürüttüğü çalışmada, 9 aylık bebeklerin yabancı bir dili öğrenme düzeyleri karşılaştırılmış; yalnızca canlı sosyal etkileşim yoluyla Mandarinceye maruz kalan bebeklerin, bu dili duyan ana dili konuşurlarıyla benzer düzeyde sesleri ayırt edebildikleri, oysa aynı içeriği yalnızca video veya ses kayıtlarıyla izleyen bebeklerde hiçbir öğrenme gerçekleşmediği bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal etkileşimin bebek beyninde öğrenmeyi “başlatan bir kapı” işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır (Kuhl, Tsao ve Liu, 2003, akt. Meltzoff ve Kuhl, 2016). Bir başka çalışmada ise Howard ve arkadaşları (2024), 3-5 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılan 90 çalışmayı sistematik olarak incelemiş ve yetişkin-çocuk

etkileşimlerinin kalitesinin, çocukların bilişsel, akademik ve sosyal-duygusal gelişimleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle oyun destekleme, dilsel geri bildirim ve ortak dikkat gibi etkileşimsel boyutların çocukların gelişimsel ilerlemelerini doğrudan desteklediği vurgulanmıştır. Buradan hareketle çocukların ilk sosyal çevresi olan aile dikkat çekmektedir (Roostin, 2018). Çocukların doğdukları andan itibaren etkileşimde olduğu bireylerin başında ebeveynleri gelmektedir. Ebeveynler çocukların yalnızca fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan yetişkinler değildir. Ebeveynler; aynı zamanda çocukların çevreyi tanıma biçimlerini, kendilik algılarını, öz-düzenleme becerilerini ve sosyal ilişkilerini şekillendirmede temel bir rol üstlenirler (Lewis vd., 2024; Newman, 2017). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocukla kurduğu etkileşim, yalnızca bakım verme işleviyle sınırlı kalmamakta; çocuğun benlik gelişimi, çevreyle kurduğu ilişkiler ve duygusal düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir yapı taşına dönüşmektedir.

Günümüz araştırmaları, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları duyarlı ve destekleyici etkileşimlerin, çocukların akademik başarıları (Devine vd., 2016; Sengonul, 2022), yürütücü işlev becerileri (Gueron-Sela vd., 2018; Merz vd., 2017) ve sosyal-duygusal uyum (Vesely vd., 2013; Voort vd., 2014) gibi alanlarda daha olumlu sonuçlar elde etmesine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle pandemi döneminde, ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesinin, çocukların stresle başa çıkma becerileri üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Cohodes vd., 2021). Ayrıca, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin kullandığı dilsel zenginlik ve açık uçlu sorular, çocukların dil gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Birbili ve Karagiorgou, 2009). Ebeveynlik uygulamalarının çocuğun gelişimindeki rolü, yalnızca bireysel faktörlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyo ekonomik koşullar ve kültürel normlar gibi çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Roubinov ve Boyce, 2017). Örneğin, dijital çağda ebeveynlerin ekran süresi yönetimi ve kaliteli etkileşimler oluşturma konusundaki tutumları, çocukların dikkat gelişimi ve sosyal becerileri üzerinde belirleyici olabilir. Dolayısıyla, ebeveynlik davranışlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini anlamak hem erken müdahale programlarının tasarlanmasında hem de aile destek politikalarının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bir başka çalışmada ise sosyoekonomik dezavantajın çocuk gelişimi üzerindeki etkileri, özellikle biyolojik duyarlılık, stres düzeyi ve bağlanma örüntüleri gibi ara mekanizmalarla açıklanmıştır. Roubinov ve Boyce (2017), ekonomik

yoksunluğun, çocukların davranışsal ve duygusal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ve bu etkinin yalnızca maddi koşullardan değil, aynı zamanda çevresel stresörlerin yoğunluğu ve ebeveynlik kalitesindeki düşüştan kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle, çocukların gelişimsel çıktılarının yalnızca ebeveyn tutumlarına değil, bu tutumları şekillendiren sosyoekonomik çerçeveye de bağlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, aile temelli müdahale programlarının, ebeveyn öz yeterliği ve etkileşim kalitesini arttırırken aynı zamanda çevresel eşitsizlikleri de dikkate alması gerekmektedir.

Ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ne kadar yüksek olursa olsun, bu bilgiyi tutarlı ve etkili bir şekilde uygulamaya dökebilmeleri, büyük ölçüde kendi ebeveynlik becerilerine olan inançlarıyla ilişkilidir (Stevens, 1984). Dolayısıyla, ebeveynlerin çocukları için neyin doğru olduğunu bilmeleri tek başına yeterli değildir. Bu bilgiyi uygulamaya dökme kapasiteleri, yani ebeveynliklerine dair duydukları güven ve inanç, çocukların gelişimsel süreci üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu noktada “öz yeterlik” kavramı önemli bir açıklayıcı değişken olarak öne çıkmaktadır. Bandura’nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramına dayanan öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir durumu ya da görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine olan inancını ifade etmektedir. Bu bağlamda ebeveyn öz yeterliği, ebeveynin çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili görevlerde kendi yeterliliğine duyduğu inancı yansıtır (de Montigny ve Lacharité, 2005). Araştırmalar, ebeveyn öz yeterliğinin yalnızca ebeveyn davranışlarını değil, aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal gelişimini ve akademik başarısını da dolaylı yoldan etkilediğini ortaya koymaktadır (Albanese vd., 2019; Glatz vd., 2024; Shumow ve Lomax, 2002). Örneğin, öz yeterliği yüksek ebeveynler, çocuklarıyla daha fazla duyarlı etkileşim kurmakta ve olumlu disiplin yöntemlerini daha etkili bir şekilde uygulamaktadır (Sanders ve Woolley, 2005; Teti vd., 1996). Ayrıca, bu ebeveynlerin stresle başa çıkma becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve ebeveynlik rollerinden daha fazla doyum aldıkları görülmektedir (Coleman ve Karraker, 2000; Reece ve Harkless, 1998). Öte yandan öz yeterliği düşük ebeveynler, çocuklarının duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını fark etmede ve uygun tepkiler vermede zorlanabilirler. Bu durum, çocukların psikososyal gelişimlerinde risk oluşturabilir. Nitekim Arpacı ve Dönmez (2024) tarafından yürütülen çalışmada, ebeveyn öz yeterliği azaldıkça 3–6 yaş aralığındaki çocukların psikososyal sorun yaşama riskinin anlamlı düzeyde arttığı ortaya konmuştur.

Güncel araştırmalar, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların hem kısa vadeli gelişimsel çıktıları (örneğin dil gelişimi, sosyal beceriler) hem de uzun vadeli psikolojik uyumları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Glatz vd., 2024; Izzo vd., 2014). Özellikle pandemi sonrası dönemde yapılan araştırmalar, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların stresle başa çıkma becerileri ve akademik dayanıklılığı üzerinde koruyucu bir role sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Whitley ve James (2025) Kanada'da özel eğitim gereksinimli çocukların ebeveynleri ile yürütölen bir çalışmada, yüksek ebeveyn öz yeterliğinin daha düşük stres düzeyleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Hong Kong örnekleminde Ng ve Yeung (2024) tarafından yapılan araştırma ise, ebeveyn öz yeterliğinin pandemi kaynaklı psikolojik sıkıntılara karşı koruyucu bir kaynak olarak rol oynadığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular, ebeveyn öz yeterliğinin yalnızca bireysel bir inanç sistemi değil, aynı zamanda çocukların gelişimsel ve duygusal iyilik hallerini şekillendiren temel bir çevresel kaynak olduğunu göstermektedir. Öz yeterliği yüksek ebeveynler, çocuklarına karşı daha destekleyici, sabırlı ve duyarlı davranmakta; bu da çocukların öz düzenleme becerilerinin ve güvenli bağlanma örüntülerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır. Bu tür ebeveynlik tutumları, çocukların kendilik kontrollerini geliştirmelerine, duygusal ifadelerini düzenlemelerine ve sosyal çevreyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Mouton ve diğerleri (2018), ebeveyn öz yeterliğini artırmayı hedefleyen "Confident Parents for Easier Children" adlı müdahale programlarında, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında önemli değişimler gözlemlenmiş ve bu değişimlerin özellikle çocukların davranışsal uyumlarında belirgin gelişmelere yol açtığını ortaya koymuştur. Araştırmada, öz yeterliği artan ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin daha yapılandırılmış, empatik ve destekleyici hale geldiği; bunun da çocuklarda daha az davranış problemi ve daha fazla öz düzenleme becerisi ile sonuçlandığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla, ebeveyn öz yeterliği yalnızca ebeveynlerin içsel bir algısı değil; aynı zamanda çocukların davranışsal gelişimini etkileyen kritik bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, literatürdeki bulgular da yüksek ebeveyn öz yeterliğinin çocuklarda çok boyutlu gelişimsel faydalar sağladığını desteklemektedir. Bu ebeveynlerin çocuklarında daha gelişmiş yürütücü işlev becerileri ve daha olumlu akran ilişkileri gözlemlenmiştir (Secer vd., 2012). Buna karşılık, öz yeterliği düşük ebeveynler ise daha kontrolcü ya da tutarsız ebeveynlik uygulamalarına yönelebilmekte; bu durum çocuklarda davranışsal problemler ve duygusal düzenleme güçlükleriyle ilişkilendirilmektedir (Hamovitch vd., 2019). Son dönem çalışmalar, bu

ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek düzeyde anksiyete belirtileri ve düşük öz saygı görüldüğünü ortaya koymaktadır (Bassi vd., 2021). Ayrıca, dijital çağın getirdiği yeni zorluklar (örneğin ekran süresi yönetimi) karşısında öz yeterliği düşük ebeveynlerin daha fazla zorlandığı ve bu durumun aile içi çatışmaları artırabildiği belirtilmektedir (Livingstone vd., 2023). Tüm bu bulgular, ebeveyn öz yeterliğinin yalnızca bireysel bir bilişsel inanç sistemi değil; çocukların çok boyutlu gelişimsel sürecinde etkili olan güçlü bir çevresel koruyucu faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz yeterliği yüksek ebeveynlerin, çocuklarıyla kurdukları duyarlı, tutarlı ve destekleyici ilişkiler, çocukların sosyal-duygusal uyumunu, öz düzenleme becerilerini ve akademik dayanıklılıklarını doğrudan şekillendirmektedir. Buna karşılık, düşük ebeveyn öz yeterliği yalnızca ebeveynlik kalitesini değil, aynı zamanda çocukların psikolojik ve davranışsal risk faktörlerine maruz kalma olasılıklarını da artırmaktadır. Bu bağlamda, özellikle erken çocukluk dönemine odaklanan aile temelli müdahale programlarının, ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerini güçlendirmeye yönelik stratejiler içermesi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu programların, ebeveynlik davranışlarını etkileyen sosyoekonomik koşulları da gözeterek daha kapsayıcı ve sürdürülebilir çözümler üretmesi gerekmektedir. Dolayısıyla ebeveyn öz yeterliği, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek isteyen politika yapıcılar, araştırmacılar ve ruh sağlığı uzmanları için dikkate alınması gereken temel bir değişken olarak değerlendirilmeli ve çok yönlü yaklaşımlarla ele alınmalıdır.

Literatür Taraması

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın (1982) Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde bireylerin belirli durumlarla başa çıkma kapasitelerine ilişkin inançlarını ifade eder. Bu inanç, kişinin hedeflerine ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme ve sürdürme becerisine olan güvenini yansıtır (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlik, yalnızca bireyin yeteneklerinin objektif bir değerlendirmesi değil, aynı zamanda bu yetenekleri kullanma konusundaki subjektif inancıdır (Özdemir, 2008). Bu inanç, bireyin performansını, motivasyonunu ve karşılaştığı zorluklara direnç gösterme kapasitesini doğrudan etkiler (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Bu bağlamda, öz yeterlik inancı bireyin yalnızca potansiyelini gerçekleştirme kapasitesini değil, aynı zamanda öğrenme sürecindeki kararlılığını, motivasyonunu ve zorluklara

karşı direnç geliştirme becerisini de şekillendiren belirleyici bir psikolojik yapı olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin kapasitelerini değerlendirme biçimleri, öz yeterlik inancının düzeyini belirlemede kritik bir rol oynar. Köse (2007), bireylerin potansiyellerini olduğundan az algılamalarının becerilerini kullanmalarını engellediğini, buna karşın potansiyellerini olduğundan fazla algılamalarının ise performanslarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu durum, öz yeterlik inancının kendini gerçekleştiren bir kehanet işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim Bandura (2012), öz yeterliği yüksek bireylerin zorlu görevlerle karşılaştıklarında daha az stres yaşadıklarını, problem çözmeye daha yaratıcı stratejiler geliştirdiklerini ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, bireyin kendi yetkinliğine yönelik algısı yalnızca mevcut potansiyelini ne ölçüde kullanabileceğini değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme, direnç geliştirme ve hedefe yönelme kapasitesini de doğrudan şekillendirmektedir.

Öz yeterlik inancı, bireyin öğrenme süreçlerini de derinden etkiler. Özata (2007), öz yeterliğin öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler, akademik görevlerde daha fazla çaba gösterir, zorlu konuları öğrenmek için daha fazla zaman ayırır ve başarısızlık karşısında daha hızlı toparlanırlar (Zimmerman, 2023). Buna karşılık, öz yeterliği düşük öğrenciler, öğrenme sürecinde daha çabuk pes etme eğilimindedir ve kendilerini akademik olarak yetersiz hissetmeye daha yatkındır (Pajares, 2022). Bu doğrultuda, öz yeterlik inancının bireyin yalnızca öğrenme sürecine katılımını değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik tutumlarını, azmini ve başarısızlıkla başa çıkma becerilerini de şekillendiren belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin hem özel hem de profesyonel yaşamlarında önemli avantajlar sağlar. Kurbanoğlu (2004) ve Zenginol (2010), öz yeterliği yüksek ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde daha tutarlı, sabırlı ve duyarlı davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Bu ebeveynler, çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili stratejiler kullanır ve stres yönetiminde daha başarılıdır (Jones ve Prinz, 2005). Benzer şekilde, mesleki alanda öz yeterliği yüksek bireyler, karmaşık projeleri yönetmede ve ekip çalışmasında daha başarılı olurlar (Stajkovic ve Luthans, 1998). Dolayısıyla, öz yeterlik inancı, bireyin hem ebeveynlik rollerini hem de mesleki sorumluluklarını daha etkili, kararlı ve uyumlu bir biçimde yerine getirmesini sağlayan temel bir psikolojik kaynak olarak

değerlendirilmektedir. Öte yandan, öz yeterlik inancı düşük olan bireyler, karşılaştıkları zorlukları olduğundan daha büyük ve aşılması güç olarak algılar (Kuzu, 2019). Bu durum, kaygı düzeylerini artırır ve mevcut becerilerini kullanmalarını engeller (Yıldırım ve İlhan, 2010). Örneğin, öz yeterliği düşük ebeveynler, çocuklarının davranış problemleri karşısında daha kontrolcü veya tutarsız tepkiler verebilir; bu da çocukların duygusal düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Tüm bu bulgular doğrultusunda değerlendirildiğinde, bireyin öz yeterlik inancının yüksek ya da düşük olması, yalnızca kişisel hedeflere ulaşma kapasitesini değil, aynı zamanda stresle baş etme becerilerini, kişilerarası ilişkilerdeki tutumlarını, ebeveynlik rollerini ne ölçüde sağlıklı yürütebildiğini ve profesyonel yaşamda karşılaştığı görevlerle başa çıkma yeterliliğini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir psikolojik belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik inancı, bireyin öğrenme süreçlerini de derinden etkiler. Özata (2007), öz yeterliğin öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler, akademik görevlerde daha fazla çaba gösterir, zorlu konuları öğrenmek için daha fazla zaman ayırır ve başarısızlık karşısında daha hızlı toparlanırlar (Zimmerman, 2000). Buna karşılık, öz yeterliği düşük öğrenciler, öğrenme sürecinde daha çabuk pes etme eğilimindedir ve kendilerini akademik olarak yetersiz hissetmeye daha yatkındır (Pajares, 1998). Bu doğrultuda, öz yeterlik inancı; öğrencilerin akademik motivasyonlarını, öğrenme stratejilerini seçme biçimlerini, bilişsel kaynaklarını ne ölçüde kullanabildiklerini ve öğrenme sürecine yönelik duyuşsal tepkilerini belirleyen temel bir yapı olarak, bireyin akademik başarısında hem yönlendirici hem de sürdürücü bir rol üstlenmektedir.

Bandura (1997), öz yeterlik inancının dört temel kaynaktan beslenerek geliştiğini belirtmiştir:

- 1. Doğrudan Yaşantılar:** Bireyin geçmiş başarıları, öz yeterlik inancını güçlendiren en etkili kaynaktır. Örneğin, bir ebeveynin çocuğunun davranış problemlerini başarıyla yönettiğini görmesi, gelecekte benzer durumlara başa çıkma konusundaki inancını artırır (Sanders ve Mazzucchelli, 2022).
- 2. Dolaylı Yaşantılar (Vicdan Deneyimleri):** Bireyin kendisine benzer kişilerin başarılarını gözlemlemesi, "Ben de yapabilirim" inancını pekiştirir. Örneğin, yeni bir beceri öğrenen bir ebeveynin, diğer

ebeveynlerin bu beceriyi öğrendiğini görmesi motivasyonunu artırabilir (Schunk ve DiBenedetto, 2020).

3. **Sözel İkna:** Çevreden alınan olumlu geri bildirimler ve teşvikler, özellikle bireyin kendi yeteneklerinden şüphe duyduğu durumlarda öz yeterliği destekler. Örneğin, bir öğretmenin öğrencisine "Bu konuda iyisin" demesi, öğrencinin kendine olan güvenini artırabilir (Usher ve Pajares, 2006).
4. **Psikolojik ve Duygusal Durum:** Bireyin stres, kaygı veya heyecan gibi duygusal tepkileri, öz yeterlik algısını etkiler. Örneğin, sınav kaygısı yüksek olan bir öğrenci, potansiyelini tam olarak kullanamayabilir (Bandura, 2012).

Sonuç olarak, öz yeterlik inancı bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri olarak hem kişisel hem de toplumsal işlevselliğini derinden etkilemektedir. Öğrenme motivasyonundan ebeveynlik becerilerine, stresle başa çıkmadan mesleki başarıya kadar uzanan geniş bir yelpazede bireyin tutum, davranış ve performansını şekillendiren bu inanç sistemi, aynı zamanda gelişimsel süreç boyunca dışsal girdilerle beslenebilir ve değiştirilebilir niteliktedir. Bandura'nın ortaya koyduğu dört temel kaynak; bireyin doğrudan deneyimleri, modelleme yoluyla öğrendikleri, aldığı sözel geri bildirimler ve yaşadığı duygusal durumlar aracılığıyla öz yeterlik inancının nasıl oluştuğunu ve zamanla nasıl güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bireylerin sağlıklı, üretken ve doyum sağlayan bir yaşam sürdürebilmeleri için öz yeterlik inançlarının desteklenmesi; eğitim, aile ve iş yaşamı gibi farklı bağlamlarda yapılandırılmış müdahalelerle güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Ebeveyn Öz Yeterliği

Ebeveyn öz yeterliği, ebeveynlerin çocuk yetiştirme süreçlerinde kendi yeterliklerine duydukları güveni ve inancı yansıtan çok boyutlu bir kavramdır. Literatürde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanan bu kavram, tanımlarda vurgulanan yönleriyle öz yeterliğin farklı boyutlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Aksoy ve Diken (2009), ebeveyn öz yeterliğini; ebeveynlerin çocuklarının gelişimi ve davranışları üzerinde olumlu bir etki yaratabileceklerine ilişkin algıları, ebeveynlik rollerini bilinçli ve yeterli biçimde yerine getirme beklentileri ile bu roldeki yeterliliklerine

yönelik öz değerlendirmeleri temelinde tanımlamaktadır. Bu tanım, ebeveynlerin hem çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerdeki yeterlilik algılarına hem de genel ebeveynlik becerilerine ilişkin içsel değerlendirmelerine odaklanmaktadır. Grusec (2007) ise ebeveyn öz yeterliğini, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını istedikleri yönde değiştirebilme becerilerine duydukları inanç olarak tanımlar; bu yaklaşım, ebeveynlerin çocukları üzerinde kontrol sağlama ve yönlendirme konusundaki özgüvenlerini ön plana çıkarmaktadır. Benzer şekilde, Coleman ve Karraker (1997), ebeveynlik öz yeterliğini, bireyin çocuk yetiştirme sürecine ilişkin bilgi ve donanımına duyduğu güven ile ebeveynlik davranışlarını sürdürebilme becerisi üzerinden tanımlamaktadır. Bu tanım, ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve çocuklarına tutarlı biçimde yaklaşma yeterliklerine vurgu yapmaktadır. Montigny ve Lacharité (2005) ise ebeveyn öz yeterliğini, anne babaların çocuklarına yönelik sorumluluklarını yerine getirme ve bu sorumlulukları etkili bir şekilde yönetebilme inancı olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama ve onlara rehberlik etme konusundaki öz güvenleri öne çıkarılmaktadır.

Ebeveyn öz yeterliği, çocuk gelişimi ve aile içi etkileşimler açısından önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip ebeveynler, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmakta, disiplin konusunda daha tutarlı davranmakta ve çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini daha etkili biçimde destekleyebilmektedir (Hamovitch vd., 2019; Izzo vd., 2014). Bunun yanı sıra, ebeveyn öz yeterliği, stresle başa çıkma becerilerini artırarak aile içi uyumun sağlanmasına da katkı sunmaktadır (Petrica ve Pânişoară, 2024). Buna karşılık, düşük düzeyde ebeveyn öz yeterliği, ebeveynlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve çocuklarına karşı aşırı koruyucu ya da ilgisiz tutumlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Coleman ve Karraker, 1997). Bu bağlamda, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları ve destekleyici müdahaleler, ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerini artırmada kritik bir işlev üstlenmektedir (Hajihashemi vd., 2019; Hohlfeld vd., 2018; Ural vd., 2021). Sonuç olarak, ebeveyn öz yeterliği; ebeveynlerin kendilerine duydukları güvenin yanı sıra, çocukların sağlıklı gelişimini doğrudan etkileyen dinamik bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Farklı tanımların ortak paydası, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde kendilerini ne ölçüde yeterli ve etkili gördüklerine odaklanmalarıdır. Bu doğrultuda, ebeveyn öz yeterliğinin desteklenmesi,

yalnızca aile içi ilişkilerin güçlenmesine değil, aynı zamanda toplumsal refahın artırılmasına da önemli katkılar sunmaktadır.

SONUÇ

Ebeveyn öz yeterliği üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, bu yapının çocukların gelişimsel süreçleri üzerindeki belirleyici etkilerini ortaya koymaktadır. Mondell ve Tyler (1981) tarafından yürütülen araştırmada, öz yeterlik inancı yüksek olan ebeveynlerin daha tutarlı ebeveynlik davranışları sergilediği gözlemlenmiştir; bu ebeveynlerin çocuklarının problem çözme süreçlerine daha etkili şekilde katkı sağladıkları ve çocuklarının potansiyellerini kullanmaları yönünde olumlu etkilerde buldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Whitbeck (1987) tarafından ebeveyn öz yeterliğinin çocukların öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 82 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, özellikle erkek çocukların öz yeterlik düzeylerinin ebeveyn öz yeterliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mash ve Johnston (1989) ise ebeveyn öz yeterliği ve ebeveynlik doyumu üzerine yaptıkları çalışmada 215 baba ve 297 anne ile çalışmış; elde edilen veriler doğrultusunda, çocukların davranış problemleri ile ebeveynlik yaklaşımları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, ebeveyn öz yeterliğinin yüksek olduğu durumlarda çocukların davranışsal sorunlarının daha az görüldüğünü işaret etmektedir. Lynch (2002) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise ebeveyn öz yeterlik algıları ile ebeveynin ve çocuğun cinsiyeti, çocukların okul başarısı ve okumaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, çocukların okumaya ilişkin algıları ile ebeveynlerinin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Anderson (2007) ise iş stresi, işlevsel olmayan ebeveynlik ve çocuk davranış problemleri bağlamında ebeveyn öz yeterliğini ele aldığı araştırmasında, ebeveyn öz yeterliği ile iş stresi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, babaların düşük düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmasının, çocuklarının hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışsal sorunlarıyla doğrudan ilişkili olduğu; annelerde ise bu ilişkinin yalnızca gözlenebilen davranış problemleriyle sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Dil gelişimi açısından dezavantajlı çocuklara sahip ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Harty, Alant ve Uys (2007) tarafından yapılan araştırmada, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklara sahip annelerin öz yeterlik inançları ile çocuklarının dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diken (2009) tarafından

yürütülen başka bir çalışmada ise, konuşma yetersizliği olan çocuklara sahip annelerin çocuklarıyla kurdukları karşılıklı etkileşim davranışları ile öz yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çorbacı-Serin ve Girli (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn öz yeterlik inançları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, ebeveynlerin öz yeterlik inançları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif; davranış problemleri ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Junttila ve Vauras (2014) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn öz yeterliğinin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki yeterlilik algıları, yalnızca ebeveynlik davranışlarını değil, aynı zamanda çocukların sosyal becerileri, arkadaş ilişkileri ve duygusal uyum düzeylerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocukları, sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmakta, daha düşük düzeyde yalnızlık hissetmekte ve duygularını daha etkili bir biçimde düzenleyebilmektedir. Peacock-Chambers ve diğerler (2017) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn öz yeterliği ve algılanan denetim duygusunun, küçük çocuklara sağlanan ev içi öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini incelenmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ebeveyn öz yeterliği ve algılanan denetim düzeyinin, küçük çocuklara sunulan ev içi öğrenme ortamının niteliği ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle ebeveyn öz yeterliği, öğrenme ortamının kalitesini öngören güçlü bir psikolojik değişken olarak öne çıkmıştır. Yüksek düzeyde öz yeterlik bildiren ebeveynlerin, çocuklarına daha zengin, uyarıcı ve destekleyici bir ev ortamı sağladıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öz yeterlik puanındaki her bir artış, çocukların evde karşılaştığı öğrenme deneyimlerinin çeşitliliği ve yoğunluğunda anlamlı bir yükselişle ilişkilendirilmiştir. Stiévenart ve Martinez Perez (2021) tarafından yapılan derleme makalesinde, ebeveyn öz yeterliği ile çocukların erken dil gelişimi arasındaki ilişkiler ele alınmakta ve mevcut literatür ışığında bu alandaki araştırma boşlukları tartışılmaktadır. Yazarlar, çocukların erken yaşlardaki dil becerilerinin hem akademik başarı hem de sosyal yaşama katılım açısından uzun vadeli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bu gelişim sürecinde ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin belirleyici rolü bulunmaktadır. Özellikle ebeveynlerin çocuğun ilgilerine duyarlı şekilde tepki verdiği etkileşim biçimlerinin, çocukların kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir. Ma ve diğerleri

(2024) tarafından yapılan boylamsal çalışmada ebeveyn öz yeterliğinin, öğretmen-çocuk ilişkileri ve ebeveyn-öğretmen iletişimi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, ebeveyn öz yeterliğinin hem öğretmen-çocuk ilişkisi hem de ebeveyn-öğretmen iletişimi üzerinde zaman içinde anlamlı ve doğrudan etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi ile yürütülen analizlerde, 6 yaşında ölçülen ebeveyn öz yeterliğinin, iki yıl sonra çocukların öğretmeniyle olan ilişkilerinin kalitesi ve ebeveyn-öğretmen iletişimi düzeyi üzerinde pozitif etkiler oluşturduğu görülmüştür. Bu etkiler, çocuğun davranışsal özellikleri (örneğin, prososyal davranışlar ve davranışsal güçlükler) kontrol edildiğinde dahi anlamlılığını korumuştur.

TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, ebeveyn öz yeterliğinin çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkisinin hem doğrudan hem de dolaylı yollarla kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ebeveyn öz yeterliğinin yalnızca bireysel bir inanç sistemi olmadığı, aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini şekillendiren güçlü bir çevresel koruyucu faktör işlevi gördüğü söylenebilir. Bu durum, Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde tanımladığı öz yeterlik kavramının çocuk gelişimi bağlamında nasıl somutlaştığını ortaya koymaktadır.

Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip ebeveynlerin, çocuklarıyla daha duyarlı, yapılandırılmış ve empatik bir etkileşim içerisinde oldukları; buna karşın düşük öz yeterlik algısına sahip ebeveynlerin ise daha tutarsız ve stres temelli ebeveynlik tutumları sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, özellikle çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri ile duygusal düzenleme güçlüklerinin, ebeveynin çocukla kurduğu etkileşimin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öz yeterlik, yalnızca ebeveyn-çocuk etkileşiminde değil; aynı zamanda ebeveynlik doyumu, stresle başa çıkma biçimleri ve duygusal dayanıklılık gibi ebeveynliğe ilişkin diğer psikolojik bileşenlerde de belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Öz yeterlik inancının çocukların gelişimi üzerindeki etkisi, yalnızca davranışsal ve duygusal düzeyde sınırlı kalmamakta, bilişsel ve dilsel gelişim gibi alanlarda da belirgin şekilde hissedilmektedir. Özellikle dil gelişiminde risk altındaki çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda, ebeveyn öz yeterliğinin, ev içi öğrenme ortamlarının niteliği ile yakından ilişkili olduğu, bu ortamların ise

çocuğun erken yaş dilsel uyarılarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Stiévenart ve Martinez Perez'in (2021) derleme çalışması, bu ilişkinin literatürde yeterince araştırılmamış olduğunu ancak yüksek potansiyel barındırdığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ebeveyn öz yeterliğinin dolaylı etkilerinden biri de öğretmen-çocuk ilişkileri ve okul bağlamında kendini göstermektedir. Ma ve diğerlerinin (2024) yürüttüğü boylamsal çalışmada, ebeveyn öz yeterliğinin hem öğretmen ile olan iş birliğini hem de çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkileri desteklediği saptanmıştır. Bu bulgu, öz yeterliğin okul-aile iş birliği bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymakta ve erken müdahale programlarının yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisini değil, aynı zamanda okul tabanlı uygulamaları da kapsamı gerektiğine işaret etmektedir. Pandemi süreciyle birlikte yapılan araştırmalar, ebeveyn öz yeterliğinin kriz koşullarında çocuklar için önemli bir koruyucu faktör haline geldiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öz yeterliğin dinamik ve bağlamsal bir yapı olduğu, çevresel stresörlerden etkilenebildiği gibi, aynı zamanda bu stresörlere karşı direnç geliştirmede de işlevsel olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, ebeveyn öz yeterliğinin yalnızca bireysel değil, toplumsal krizler bağlamında da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bulgular ışığında değerlendirildiğinde, ebeveyn öz yeterliğini geliştirmeye yönelik uygulamaların, yalnızca bilgi aktarımına dayalı klasik eğitim anlayışının ötesine geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Uygulamalı beceri kazandırmayı hedefleyen, modellemeye dayalı, geri bildirim içeren ve duygusal olarak destekleyici programların, öz yeterlik algısında anlamlı gelişmelere yol açtığı görülmektedir. Bu tür müdahaleler, çocukların davranışsal uyumu ve duygusal düzenleme becerileri açısından da kalıcı ve olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları doğrultusunda ebeveyn öz yeterliğinin, çocuk gelişiminin çok boyutlu doğasında merkezi bir yer tuttuğu, hem mikro (aile içi etkileşim) hem de makro (okul ve toplumsal bağlam) düzeyde etkili bir yapı olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öz yeterlik düzeylerinin desteklenmesi, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesini artırmakta; bu da çocukların gelişimsel risk faktörlerine karşı daha dirençli bireyler olarak yetişmelerine katkı sunmaktadır. Bu nedenle aile temelli müdahale stratejilerinin öz yeterlik odaklı olarak tasarlanması, çocukların gelişimini destekleyen kapsamlı bir gelişim ekosisteminin inşasında kritik bir rol oynayacaktır. Bu nedenle aile temelli müdahale stratejilerinin öz yeterlik odaklı olarak tasarlanması, çocukların gelişimini destekleyen kapsamlı bir gelişim ekosisteminin inşasında kritik bir

rol oynayacaktır. Buna ek olarak, ebeveyn öz yeterliğini güçlendiren uygulamaların yalnızca bireysel çocuk gelişimi açısından değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına ve aile refahının artırılmasına da dolaylı katkılar sunabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, politika yapımcıların, araştırmacıların ve ruh sağlığı uzmanlarının ebeveyn öz yeterliğini geliştirmeye yönelik programları çok katmanlı ve kültürel bağlama duyarlı biçimde tasarlamaları hem önleyici hem de iyileştirici etkiyi artıracaktır. Nitekim güçlü ebeveynlik inançları, yalnızca sağlıklı nesillerin yetişmesini değil, aynı zamanda dayanıklı ve kapsayıcı toplumların inşasını da mümkün kılacak önemli bir yapı taşı olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları İle Gelişimi Risk Altında Olan Bebeklerin Gelişimleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 059-068.
- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Anderson, O. A. (2007). Linking work stress, parental self-efficacy, ineffective parenting, and youth problem behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 67(4-A), 1548.
- Arpacı, T., ve Dönmez, H. (2024). 3-6 yaş çocuğu olan annelerin ebeveyn öz yeterlik düzeyleri ile çocukların psikososyal durumları arasındaki ilişki: Tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 16(2), 325-332. <https://doi.org/10.5336/nurses.2023-99869>
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Bandura, A. (2012). "On the functional properties of perceived self-efficacy revisited." *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bassi, G., Mancinelli, E., Di Riso, D., & Salcuni, S. (2021). Parental stress, anxiety and depression symptoms associated with self-efficacy in paediatric type 1 diabetes: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 152. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010152>
- Birbili, M., & Karagiorgou, I. (2009). Helping children and their parents ask better questions: An intervention study. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/02568540903439359>
- Britto, P. R., Mc Clure, C., Stansbery, P., & Fenn, T. (2014). Early childhood development: promoting the potential of all children. *AIDS*, 28, S245-S246. <https://doi.org/10.1097/QAD.0000000000000380>
- Cohodes, E. M., McCauley, S., & Gee, D. G. (2021). Parental buffering of stress in the time of COVID-19: Family-level factors may moderate the association between pandemic-related stress and youth symptomatology. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(7), 935-948. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00732-6>
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Çorbacı Serin, G. E. ve Girli, A. (2013). Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerinin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 69-78.
- De Montigny, F., Lacharite, C. (2005). Nursing theory and concept development or analysis perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387- 396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Devine, R. T., Bignardi, G., & Hughes, C. (2016). Executive function mediates the relations between parental behaviors and children's early academic ability. *Frontiers in Psychology*, 7, 1902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01902>
- Diken, I. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 425-436.
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G., & Jensen, T. M. (2024). A systematic review of parental self-efficacy among parents of school-age children and adolescents.

Adolescent Research Review, 9(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>

- Grusec, J. E. (2007). Parents' attitudes and beliefs: Their impact on children's development. *Parenting Skills*: New York, NY, USA.
- Gueron-Sela, N., Camerota, M., Willoughby, M. T., Vernon-Feagans, L., & Cox, M. J. (2018). Maternal depressive symptoms, mother-child interactions, and children's executive function. *Developmental Psychology*, 54(1), 71. <https://doi.org/10.1037/dev0000389>
- Hajihashemi, M., Mazaheri, M. A., & Hasanzadeh, A. (2019). Assessment of educational intervention in enhancing parenting self-efficacy in parents of primary school students. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(1), 43. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_260_18
- Hamovitch, E. K., Acri, M. C., & Bornheimer, L. A. (2019). An analysis of the relationship between parenting self-efficacy, the quality of parenting, and parental and child emotional health. *Journal of Family Social Work*, 22(4-5), 337-351. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1635939>
- Hamovitch, E. K., Acri, M. C., & Bornheimer, L. A. (2019). An analysis of the relationship between parenting self-efficacy, the quality of parenting, and parental and child emotional health. *Journal of Family Social Work*, 22(4-5), 337-351. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1635939>
- Harty, M., Alant, E. & Uys, C. J. E. (2007). Maternal self-efficacy and maternal perception of child language competence in pre-school children with a communication disability. *Child: Care, Health and Development*, 33(2), 144-154.
- Hohlfeld, A. S., Harty, M., & Engel, M. E. (2018). Parents of children with disabilities: A systematic review of parenting interventions and self-efficacy. *African Journal of Disability*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.437>
- Howard, S. J., Lewis, K. L., Walter, E., Verenikina, I., & Kervin, L. K. (2024). Measuring the quality of adult-child interactions in the context of ECEC: A systematic review on the relationship with developmental and educational outcomes. *Educational Psychology Review*, 36(6). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2014). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. In C. T. Downey & A. S. Gibbs (Eds.), *Diverse families, competent families: Innovations in research and practice* (pp. 197-213). Routledge.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>

- Junttila, N., & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 397-414. <https://doi.org/10.1111/bjep.12040>
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi). Ankara Üniversitesi Tez Merkezi.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 137-152.
- Kuzu, B. (2019). *Ebeveynlerin öz yeterlik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Lewis, C., Lamb, M. E., & Li, X. (2024). The Role of Parent-Child Relationships in Development. In *Developmental Science* (pp. 521-557). Routledge.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2023). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading, 25*(1), pp. 54-67(14).
- Ma, T., Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2024). The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication: Evidence from an Australian national longitudinal study. *Journal of School Psychology, 103*, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101296>
- Mash, E. J. & Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 313-328.
- Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2016). Exploring the infant social brain: What's going on in there. *Zero to Three, 36*(3), 2-9.
- Merz, E. C., Landry, S. H., Montroy, J. J., & Williams, J. M. (2017). Bidirectional associations between parental responsiveness and executive function during early childhood. *Social Development, 26*(3), 591-609. <https://doi.org/10.1111/sode.12204>
- Miguel, P. M., Pereira, L. O., Silveira, P. P., & Meaney, M. J. (2019). Early environmental influences on the development of children's brain structure and function. *Developmental Medicine & Child Neurology, 61*(10), 1127-1133. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14182>
- Mondell S. & F. Tyler. (1981). parental competence and styles of problem solving/play behavior with children. *Developmental Psychology, 17*(1), 73 78.

- Montigny, F. & Lacharite, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387–396.
- Mouton, B., Loop, L., Stiévenart, M., & Roskam, I. (2018). Confident parents for easier children: A parental self-efficacy program to improve young children's behavior. *Education Sciences*, 8(3), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci8030134>
- Newman, M. (2017). The relationship between parenting style and self-regulation in early childhood (Honor's thesis, Dominican University of California). Dominican Scholar. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.HONORS.ST.19>
- Ng, N. S., & Yeung, N. C. (2024). The roles of COVID-19-related resource losses and coping processes in psychological distress among parents of children with special educational needs in Hong Kong: a conservation of resources approach. *Current Psychology*, 43(27), 23366-23377. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05798-9>
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algularının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 277-306.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Peacock-Chambers, E., Martin, J. T., Necastro, K. A., Cabral, H. J., & Bair-Merritt, M. (2017). The influence of parental self-efficacy and perceived control on the home learning environment of young children. *Academic Pediatrics*, 17(2), 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.10.010>
- Petrica, E., & Pânișoară, G. (2024). The implications of parental self-efficacy, parental competence, and stress in educating and raising children. *Educatia 21* (28), 1–266.
- Reece, S. M., & Harkless, G. (1998). Self-efficacy, stress, and parental adaptation: Applications to the care of childbearing families. *Journal of Family Nursing*, 4(2), 198-215. <https://doi.org/10.1177/107484079800400206>
- Roostin, E. (2018). Family influence on the development of children. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.22460/pej.v1i1.654>
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles?. *Current Opinion in Psychology*, 15, 162-167. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.001>

- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2022). Mechanisms of Change in Population-Based Parenting Interventions for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2025598>
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). "Motivation and social cognitive theory." *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Secer, Z., Gulay Ogelman, H., Onder, A., & Berengi, S. (2012). Analysing Mothers' Self-efficacy Perception towards Parenting in Relation to Peer Relationships of 5-6 year-old Preschool Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2001-2008.
- Sengonul, T. (2022). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Children's Academic Achievement and the Role of Family Socioeconomic Status in This Relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32-57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2(2), 127-150. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stevens, J. H. (1984). Child development knowledge and parenting skills. *Family Relations*, 33(2), 237–244. <https://doi.org/10.2307/583789>
- Stiévenart, M., & Martinez Perez, T. (2021). How can parental self-efficacy support children's early language development? Review of preliminary research and future perspectives. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1776102>
- Teti, D. M., O'Connell, M. A., & Reiner, C. D. (1996). Parenting sensitivity, parental depression and child health: The mediational role of parental self-efficacy. *Early Development and Parenting: An International Journal of Research and Practice*, 5(4), 237-250.
- Ural, O., Polat, Ö., Bilgin, H., Ünsal, F. Ö., Kucukoglu, E., Çelik, B., Yildiz, T., & Kutluata, A. (2021). An evaluation of the effect of Marmara Family Skills Education Program on parent's self-efficacy levels and support skills. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education (HAYEF)*, 18(2), 140–157. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.20047>

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Van Der Voort, A., Juffer, F., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children. *Journal of Children's Services, 9*(2), 165-176. <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2013-0038>
- Vesely, C. K., Brown, E. L., & Mahatmya, D. (2013). It takes two: Sensitive caregiving across contexts and children's social, emotional, and academic outcomes. *Early Education & Development, 24*(7), 960-978. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825185>
- Whitbeck, L. B. (1987). Modeling efficacy: the effect of perceived parental efficacy on the self-efficacy of early adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 7*(2), 165-177.
- Whitley, J. & James, M. (2025). Parental self-efficacy during Covid-19: Parents' experiences supporting the learning of their child(ren) with special educational needs. *Canadian Journal of Family and Youth, 17*(1), 92-113. <https://doi.org/10.29173/cjfy30096>
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 301-308.
- Zenginol, S. (2010). *Anadolu Üniversitesi Eskişehir meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algı ve bilgisayar kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

