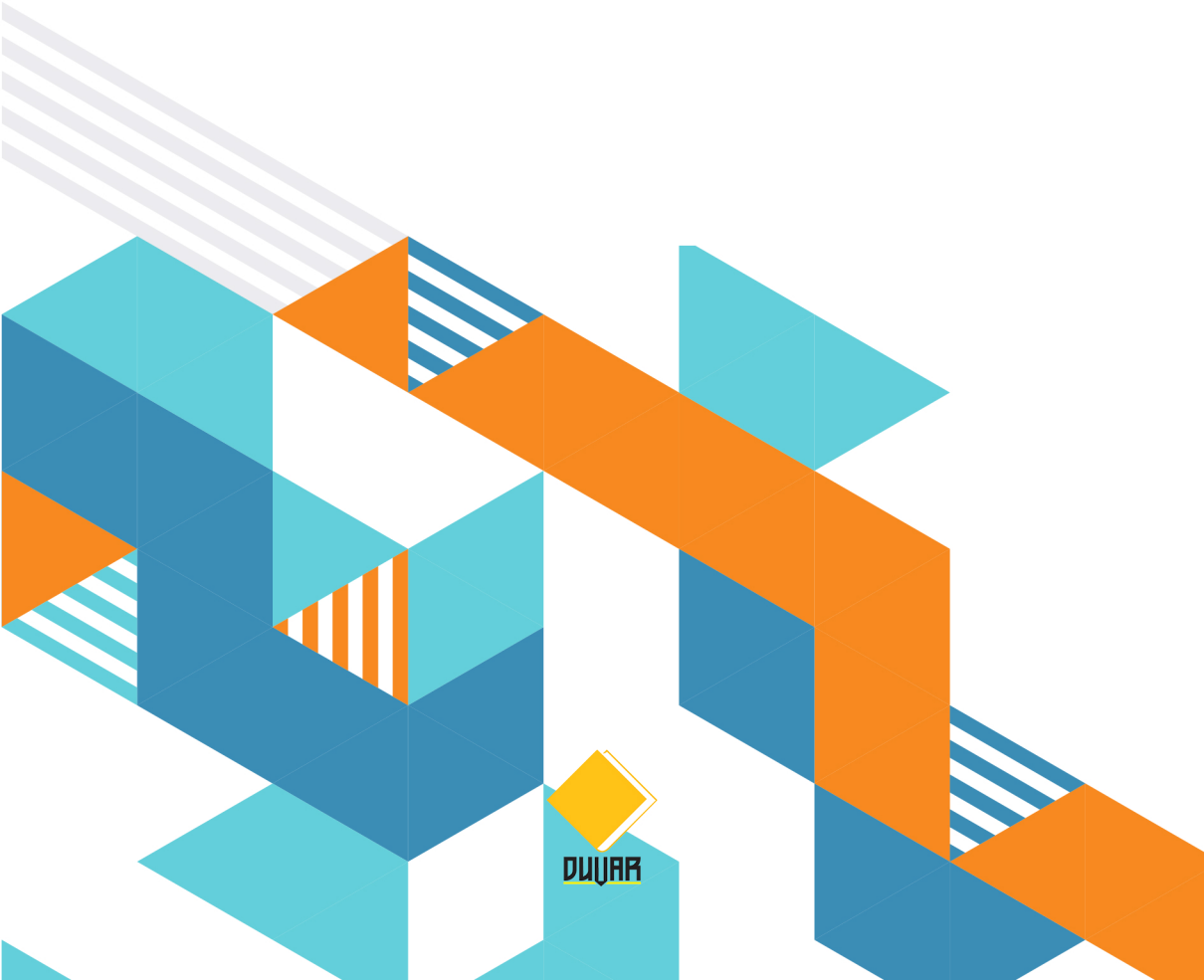


EĞİTİM YÖNETİMİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR: LİDERLİK, ÇEŞİTLİLİK VE YENİLİKÇİ UYGULAMALAR

Editör: Doç. Dr. Semih ÇAYAK



**EĞİTİM YÖNETİMİNDE
GÜNCEL ARAŞTIRMALAR:
LİDERLİK, ÇEŞİTLİLİK VE
YENİLİKÇİ UYGULAMALAR**

Editör

Doç. Dr. Semih ÇAYAK



***Eğitim Yönetiminde Güncel Araştırmalar:
Liderlik, Çeşitlilik ve Yenilikçi Uygulamalar***
Editör: Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Ekim 2025
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-5698-63-6

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

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

ÖNSÖZ

Eğitim yönetimi alanı, toplumsal değişimlerin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle sürekli olarak yenilenen ve farklı bakış açılarına ihtiyaç duyan bir disiplindir. Bu kitap, eğitim örgütlerinin karşılaştığı güncel sorunlara ışık tutmayı, liderlik yaklaşımlarını tartışmayı ve yenilikçi uygulamaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. “Eğitim Yönetiminde Güncel Araştırmalar: Liderlik, Çeşitlilik ve Yenilikçi Uygulamalar” başlığı altında toplanan çalışmalar hem teorik hem de uygulamalı boyutlarıyla akademik bir bütünlük sağlamaktadır. Kitapta yer alan bölümler, farklı araştırmacıların katkılarıyla hazırlanmış ve alanın güncel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kurgulanmıştır.

Birinci bölümde, “Mesleki Eğitimde Beceri Uyumsuzluğu ve Beceri Açığı Sorunu” başlıklı çalışma, eğitim-istihdam ilişkisini irdeleyerek günümüz işgücü piyasasının en önemli sorunlarından birini tartışmaktadır. İkinci bölümde, “Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme İhlalleri” başlıklı araştırma, yöneticilerin tutum ve davranışlarının örgütsel güvene ve işleyişe etkilerini incelemektedir. Üçüncü bölümde, “Eğitim Yönetiminde Yaratıcı Liderlik ve Okul İkliminde Yaratıcılığın Geliştirilmesi” başlıklı çalışma, eğitim örgütlerinde yaratıcılığın teşvik edilmesi ve liderliğin rolüne odaklanmaktadır. Dördüncü bölümde, “Eğitim Yönetiminde Kadın Liderler: Temsiliyet, Engeller ve Katkılar” başlıklı çalışma, kadın liderlerin karşılaştıkları zorlukları ve katkılarını kapsamlı biçimde ele almaktadır. Beşinci bölümde, “Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerileri” başlıklı çalışma, çeşitlilik yönetimi ve kapsayıcı liderlik bağlamında önemli bulgular sunmaktadır. Altıncı bölümde, “Okullarda Göçmen Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitsel Faaliyetlerin Uygulama ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma, göç olgusunun eğitim yönetimine yansımalarını değerlendirmektedir. Yedinci ve son bölümde ise, “Veri Madenciliğinde Temel Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar” çalışması,

dijitalleşmenin eğitim yönetimi alanına sunduğu imkânları ve yöntemsel açımları tartışmaktadır.

Bu kitap, eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler, lisansüstü öğrenciler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için hem teorik hem de pratik katkılar sunmayı hedeflemektedir. Kitapta yer alan çalışmalar, disiplinler arası bir perspektifle hazırlanmış olup, okuyucuya hem eleştirel hem de çözüm odaklı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Ortaya konulan araştırmaların, eğitim yönetimi alanına bilimsel katkılar sunmasının yanı sıra, sahadaki uygulamalara da yol göstermesi en büyük dileğimizdir. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza teşekkür eder, bu çalışmanın alana değerli katkılar sunmasını temenni ederiz.

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Kadıköy, 2025

BÖLÜMLER

1. Bölüm7

Mesleki Eğitimde Beceri Uyumsuzluğu ve
Beceri Açığı Sorunu
Mustafa DEMİRER

2. Bölüm34

Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin
Psikolojik Sözleşme İhlalleri
Semih ÇAYAK, Berrin Cansu ŞEN, Gizem DAK

3. Bölüm68

Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin
Farklılıkları Yönetme Becerileri
Münevver ÇETİN, Semih ÇAYAK, Beste BEZEK, Gizem DAK

4. Bölüm107

Okullarda Göçmen Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitsel Faaliyetlerin
Uygulama ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi
Münevver ÇETİN, Semih ÇAYAK, Sibel ERKEK, Gizem DAK

5. Bölüm.....132

Eğitim Yönetiminde Yaratıcı Liderlik ve
Okul İkliminde Yaratıcılığın Geliştirilmesi
Münevver ÇETİN, Semih ÇAYAK, Eda AYDEMİR, Gizem DAK

6. Bölüm183

Eğitim Yönetiminde Kadın Liderler:

Temsiliyet, Engeller ve Katkıları

Münevver ÇETİN, Semih ÇAYAK, Emine DAYANÇ, Gizem DAK

7. Bölüm211

Veri Madenciliğinde Temel Kavramlar,

İlkeler ve Uygulamalar

Semih ÇAYAK, Zeyneb DOLAN, Umut ÇELİKER

1. Bölüm

Mesleki Eğitimde Beceri Uyumsuzluğu ve Beceri Açığı Sorunu

Mustafa DEMİRER¹

GİRİŞ

Eğitim sisteminin önemli bir parçası da mesleki eğitimidir. Mesleki eğitim, bireyleri çeşitli sektörlerde istihdam edilebilmeleri için gerçek iş yeri deneyimiyle birlikte gerekli bilgi ve becerilerle donatarak modern işgücüne hazırlamalarını sağlar. Günümüzde küresel düzeyde yaşanan teknolojik dönüşümler, dijitalleşme, yeşil ekonomi ve hizmet sektöründeki genişleme, iş gücü piyasasında ihtiyaç duyulan beceri ihtiyaçlarını değiştirmektedir (CEDEFOP, 2023; Jia&Huang, 2023; ILO, 2021; OECD, 2016). Bu dönüşüm, yalnızca yeni meslek alanlarının ortaya çıkmasına değil, aynı zamanda mevcut mesleklerde de bilgi ve beceri gereksinimlerinin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin esnek, güncel ve işgücü ihtiyaçlarına duyarlı bir yapıya kavuşması kritik bir öneme sahiptir.

Bu değişim dinamikleri karşısında, bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmak ve ekonomik kalkınmayı sürdürülebilir kılmak adına mesleki ve teknik eğitimin (MTE) stratejik önemi giderek artmaktadır. Eğitim-işgücü piyasası ilişkisini daha güçlü hale getiren MTE, aynı zamanda sosyal adaletin ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında da önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu potansiyelinin hayata geçebilmesi için, sistemin yapısal zorluklarının doğru analiz edilmesi ve çözüm önerilerinin gerçekçi politikalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Ancak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de mesleki ve teknik eğitim (MTE) sistemleri, iş gücü piyasasındaki bu hızlı değişime yeterince uyum sağlayamamakta, bu durum beceri uyumsuzluğu (Skills Mismatch) ve beceri açığı (Skills Gap) gibi yapısal sorunları beraberinde getirmektedir (CEDEFOP, 2020). Mesleki eğitim mezunlarının kazandığı niteliklerin sektörün beceri gereksiniminin gerisinde kalması beceri açığı, sektörün beceri gereksiniminden farklı beceri kazandırılması ise beceri uyumsuzluğu oluşturmaktadır. Mesleki eğitim mezunlarını istihdam eden işletmeler, kadrosuna yeni kattıkları

¹ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı Marmara Üniversitesi, Bahçelievler Necip Fazıl Kısakürek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: mktdemirer@gmail.com

mezunlarda beceri açığı ve/veya beceri uyumsuzluğu fark ettiklerinde çalışanların beceri açığını tamamlamak için zaman ve finansman kaybına uğramaktadırlar (Berk ve Demirer, 2024). Başka bir ifadeyle beceri uyumsuzluğu, bireylerin sahip olduğu beceriler ile işverenlerin talep ettiği beceriler arasındaki uyumsuzluğu ifade ederken; beceri açığı, iş piyasasında talep edilen fakat yeterince karşılanamayan becerilerin eksikliğine işaret etmektedir (OECD, 2016). Türkiye’de özellikle mesleki eğitim mezunlarının istihdama geçişte bu iki problemten dolayı zorluklar yaşadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi, yalnızca ekonomik verimlilik ve istihdam açısından değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal bütünleşmesi ve yaşam doyumu açısından da mesleki eğitimin taşıdığı rolün derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır. Bu çalışma, Türkiye’de mesleki eğitim sisteminin mevcut sorunlarını beceri uyumsuzluğu ve beceri açığı bağlamında irdeleyerek, politika yapıcılar, eğitimciler ve işverenler için yol gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2022).

Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sisteminin mevcut yapısını beceri uyumsuzluğu ve beceri açığı bağlamında incelemek, bu sorunların temel nedenlerini ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada alan yazın taraması yöntemi kullanılarak ulusal ve uluslararası raporlar, akademik yayınlar ve politika belgeleri incelenmiş; Türkiye’nin özgün koşulları çerçevesinde bir analiz yapılmıştır. Böylece, mesleki eğitimin hem nitelik hem de etkinlik yönünden nasıl daha işlevsel hale getirilebileceğine dair kapsamlı bir değerlendirme sunulması amaçlanmaktadır

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Beceri Uyumsuzluğu Kavramı

İşgücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerilerle, mesleki eğitim yoluyla okullarda kazandırılan beceriler arasındaki farka "beceri uyumsuzluğu" denir. Bu kavram, bireylerin eğitimleri sonucunda elde ettikleri becerilerin, iş piyasasında talep edilen becerilerle örtüşmemesi durumunu ifade eder. Beceri uyumsuzluğu sorunu, işgücü piyasalarında "aşırı eğitim" (Overeducation) ve "aşırı nitelik" (Overqualification) problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşletmeler için bulunması en zor iki çalışan profili; vasıfsız (niteliksiz) çalışanlar ile mesleki eğitim almış kalifiye çalışanlardır. 2019 yılında yapılan bir anket sonuçlarına göre, işverenlerin %54’ü aradıkları nitelikte işgücünü bulamadıklarını belirtmiştir (Berk, 2002; Şahin, 2021).

Bu yapısal uyumsuzluk, sadece bireylerin istihdamını değil, aynı zamanda işletmelerin verimliliğini ve ulusal düzeyde ekonomik büyümeyi de olumsuz etkilemektedir. Özellikle sanayi, teknoloji ve hizmet sektörlerinde dijitalleşme ile

birlikte hızla değişen mesleki yeterlilik gereksinimleri, eğitim sistemlerinin bu dönüşüme ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte mesleki eğitim sistemlerinin esnek, güncel, sektörel ihtiyaçlara duyarlı ve Hayat Boyu Öğrenmeyi destekleyen bir yapıya kavuşması kritik önem taşımaktadır. Ancak birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de mesleki eğitim (ME) sistemleri bu hızlı değişimlere yeterince uyum sağlayamamakta ve beceri uyumsuzluğu gibi sürdürülebilir istihdamı tehdit eden yapısal sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Ayrıca, genç nüfusun işgücü piyasasına geçiş sürecinde yaşadığı sorunlar da beceri uyumsuzluğu ile doğrudan ilişkilidir. Üniversite, meslek yüksekokulu ve meslek lisesi mezunları, mezun oldukları alanlarda iş bulamamakta ya da piyasanın ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmadıkları gerekçesiyle işverenler tarafından tercih edilmemektedir. Bu durum, işsizlik oranlarının yüksek kalmasına, aynı zamanda vasıfsız işlerde yüksek eğitilmiş bireylerin çalışmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, mesleki eğitimin sektörel geri bildirimlerle sürekli güncellenmesi ve işgücü piyasası ile koordinasyonunun güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, mesleki eğitim sistemlerinin esnek, güncel ve iş piyasasının taleplerine duyarlı biçimde yeniden yapılandırılması kritik önem taşımaktadır. Ancak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de mesleki eğitim sistemleri, hızlı değişim süreçlerine uyum sağlamakta yetersiz kalmakta ve beceri uyumsuzluğu gibi yapısal sorunlara zemin hazırlamaktadır.

MEB Proje Okulları Yönetmeliği, beceri uyumsuzluğu sorunu azaltmaya yönelik olarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik MTE ile istihdam arasındaki kopukluğu azaltmayı hedefleyen çeşitli yapısal düzenlemeler içermektedir. Özellikle özel program uygulayan okullar aracılığıyla, alan odaklı ve sektör ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğretim programları uygulanacak olması, öğretim sürecinin piyasa beklentileriyle eşgüdümlü hale getirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, okul gelişim projeleri, danışma kurulları, AR-GE birimleri ve proje temelli öğrenme uygulamaları sayesinde, iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki etkileşim artırılarak mesleki becerilerin güncelliği ve uygulama yeterliliği güçlendirilecektir. Bu yönüyle yönetmelik, MTE’de beceri uyumsuzluğunu sistematik biçimde azaltmaya katkı sunacak önemli bir politika aracı niteliğindedir (Resmî Gazete,2025).

Beceri Açığı Kavramı

Beceri açığı, işverenler tarafından belirli becerilere yönelik yüksek talep olmasına rağmen, bu talebi karşılayabilecek yeterli sayıda nitelikli bireyin bulunmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (ILO, 2020). Bu durum, işgücü piyasasında arz-talep dengesizliğinin bir yansıması olup, özellikle mesleki ve

teknik yeterlilik gerektiren alanlarda daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitim (ME) mezunlarının kazandığı nitelikler, işverenlerin talep ettiği beceri gereksinimlerinin gerisinde kaldığında, ortaya çıkan bu açığı işverenler farklı yollarla telafi etmek zorunda kalmaktadır. Bu da işverenler açısından ek maliyet, zaman kaybı ve verimlilik düşüşü gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Berk ve Demirer, 2024).

ME sistemlerinin yeterince güncellenmemesi, öğretim programlarının sektör ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmaması ve eğitim-istihdam bağlantısının zayıf olması, beceri açığı sorununu derinleştiren temel etkenler arasında yer almaktadır (UNESCO, 2022). Özellikle dijitalleşme, otomasyon ve yeşil dönüşüm gibi dinamiklerin etkisiyle hızla dönüşen sektörlerde, mezunların sahip olduğu beceriler kısa sürede geçerliliğini yitirmekte ve genç bireyler, eğitim almış olmalarına rağmen istihdam edilebilirlikte ciddi güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, mesleki eğitimin yalnızca istihdama değil, aynı zamanda sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlayabilmesi için yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. ME'in niteliğine ve iş gücü piyasasıyla uyumuna ilişkin politikaların gözden geçirilmesi ve bu uyumun sürekli kılınması, günümüz işgücü piyasalarının değişen dinamiklerine karşılık verebilmek açısından zorunlu hale gelmiştir (CEDEFOP, 2020).

Beceri açığı, yalnızca bireysel düzeyde işsizlikle sınırlı bir sorun olmayıp, aynı zamanda sanayi üretimi, dijital dönüşüm süreçleri ve hizmet kalitesi üzerinde de doğrudan etkiler yaratmaktadır. Örneğin, imalat sanayinde teknik bilgiye sahip çalışan eksikliği üretim süreçlerini yavaşlatmakta, bilişim sektöründe ise yazılım ve veri analitiği gibi alanlarda uzman yetersizliği projelerin gecikmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda, sektör-temelli beceri haritalarının çıkarılması, iş piyasasıyla eğitim kurumları arasında etkin koordinasyon mekanizmalarının kurulması ve kamu-özel sektör iş birliğine dayalı mesleki gelişim modellerinin yaygınlaştırılması beceri açığını azaltmada kritik bir rol oynayacaktır.

MTE beceri açığını azaltmaya yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yeni Proje Okulları Yönetmeliği, alan odaklı ve uygulamalı eğitimi merkeze alan yapısal düzenlemeleri içermektedir. Özellikle “özel program uygulayan okullar” modeliyle belirli mesleki alanlarda uzmanlaşmayı hedefleyen, sektör gereksinimlerine uygun biçimde tasarlanmış özgün öğretim programları uygulanacak olması, mezunların işgücü piyasasında talep edilen niteliklerle donatılmasını amaçlamaktadır. Bu okullarda kurulacak AR-GE birimleri, danışman öğretmenlik sistemi ve öğrenci başına düşen öğretmen oranının düşürülmesi gibi uygulamalar, öğrencilerin bireysel düzeyde mesleki becerilerle daha donanımlı yetişmelerini sağlayacaktır (Resmî Gazete,

2025). Ayrıca teorik bilgilerin projeler aracılığıyla pratiğe dönüştürülmesi, özgün ürün geliştirme ve ticarileştirme süreçlerinin desteklenmesi, beceri odaklı öğrenmenin niteliğini artırarak MTE’de karşılaşılan beceri açığını azaltmada işlevsel bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda yönetmelik, mesleki eğitim sisteminin hem içerik hem de uygulama boyutunda piyasa ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hale getirilmesine olanak tanımaktadır.

21. Yüzyılda Mesleki Eğitimin Rolü

Mesleki eğitim, bireylerin iş hayatında kullanabilecekleri kuramsal bilgi ve uygulamalı becerileri kazanmalarını amaçlayan bir eğitim türüdür. Bu süreç yalnızca teknik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal ve kişisel yönlerden dengeli biçimde gelişimini hedeflemektedir (Alkan ve diğerleri, 2001; Berk, 2020). Temel amacı, bireylerin ekonomik bağımsızlık kazanmalarını ve topluma üretken bireyler olarak katılmalarını sağlamaktır.

Günümüzde iş gücü piyasasında yaşanan hızlı değişim, dijitalleşme, teknolojik dönüşüm ve demografik gelişmeler, eğitim sistemlerini daha esnek, güncel ve sektör ihtiyaçlarına duyarlı hale getirmektedir. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda mesleki becerilere olan talep hem içerik hem de kapsam bakımından önemli ölçüde değişmiştir (ILO, 2021). Söz konusu dönüşüm, yalnızca yeni meslek alanlarının doğmasına değil, aynı zamanda mevcut mesleklerin beceri profillerinin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, mesleki eğitim sisteminin sektörün değişen beklentilerine uyum sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Özer, 2020).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, işletmelerin %54’ünün ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne ulaşmakta zorlandığını göstermektedir. Bu durum, işsizlik oranlarının artmasına ve üretkenliğin azalmasına neden olan yapısal bir soruna işaret etmektedir (Şahin, 2020). Nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde MTE önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak bu rolün etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için, iş gücü piyasasında hangi becerilerin eksik olduğunun doğru biçimde tespit edilmesi gereklidir. Bu doğrultuda, mesleki eğitim kurumlarının sunduğu yeterliliklerle piyasanın ihtiyaç duyduğu beceriler arasında güçlü bir uyum sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Beceri açığı ve beceri uyumsuzluğu gibi sorunlar yalnızca ekonomik büyüme ve verimlilik üzerinde değil, aynı zamanda bireylerin istihdam edilebilirliği ve iş gücüne katılım süreçleri üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle gençlerin, öğrenimleri sırasında iş deneyimi kazanamadan mezun olmaları, istihdam süreçlerini zorlaştırmakta ve genç işsizliği artırmaktadır. Bu nedenle

öğrenciler henüz eğitimleri sürerken iş arayışına girmekte; bu durum da yükseköğretime olan talepte azalmaya yol açmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ışığında, yenilikçi bir ekonomi inşa etmek, dijital dönüşüme ayak uydurmak, iş gücü piyasasındaki değişimlere hızlı yanıt vermek ve toplumsal refahı artırmak için mesleki eğitim sisteminin orta ve ileri düzeyde güncellenmesi zorunlu hale gelmiştir (Abdullah, 2021; Semenova, 2016). Mesleki eğitim yalnızca bireylerin istihdam olanaklarını artırmakla kalmamakta; aynı zamanda ülkelerin ekonomik canlılığını ve sosyal bütünlüğünü güçlendiren stratejik bir kalkınma aracı işlevi görmektedir.

Mesleki eğitimde öğrenci seçimi ya da bireylerin yönlendirilmesi sürecinde, onların ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin, dikkatli, analitik düşünebilen ve detaylara odaklanabilen bireyler için veri analistliği uygun bir meslek olabilirken; iletişim becerisi yüksek, güven veren bireyler halkla ilişkiler uzmanlığı gibi rollere daha uygun olabilir. Bireyler yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirilirse yalnızca daha başarılı olmakla kalmazlar; aynı zamanda işlerini severek yaptıkları için daha mutlu ve verimli bireyler olurlar. Bu durumu en özlü biçimde ifade eden söz şudur:

"Kişi sevdiği işi yaparsa, bir gün bile çalışmış sayılmaz." (Berk, 2025).

Bu bağlamda, 21. yüzyıl mesleki eğitiminin yalnızca ilk kariyer başlangıcına değil, aynı zamanda Hayat Boyu Öğrenme süreçlerine hizmet edecek biçimde yeniden tanımlanması gerekmektedir. Sürekli değişen meslek tanımları ve dijital becerilerin ön plana çıkması, çalışanların kariyerleri boyunca bilgi güncellemesi yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, mesleki eğitim sistemlerinde mikro yeterlilikler, modüler programlar ve çevrim içi öğrenme platformlarının yaygınlaştırılması; bireylerin hem istihdamda kalmalarını hem de sektörler arası geçişlerini kolaylaştıracaktır.

BECERİ UYUMSUZLUĞU VE AÇIĞININ TÜRLERİ

Dikey Beceri Uyumsuzluğu

Dikey beceri uyumsuzluğu, bireyin sahip olduğu eğitim düzeyi ya da becerilerin, yaptığı işin gerektirdiği niteliklerle örtüşmemesi durumudur. Bu uyumsuzluk genellikle iki şekilde ortaya çıkar: Bireyin çalıştığı işin gerektirdiğinden daha yüksek bir eğitim veya beceri düzeyine sahip olması (aşırı niteliklilik – overqualification) ya da yaptığı iş için gerekli olan yeterliliklere sahip olmaması (yetersiz niteliklilik – underqualification) (CEDEFOP, 2010; OECD, 2016).

Aşırı niteliklilik, bireyin eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen düşük beceri gerektiren işlerde çalışmasıyla kendini gösterir. Yetersiz niteliklilik ise bireyin, üstlendiği görevleri yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olmaması

durumdur. Her iki durumda da birey ile iş arasındaki dengesizlik, iş verimliliğini düşürebilir ve çalışan memnuniyetini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmalar, dikey beceri uyumsuzluğunun iş tatmini, motivasyon ve kariyer gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle aşırı nitelikli çalışanlar, işlerinden daha az memnun olmakta, kariyerlerinde ilerleme şansı bulamamakta ve bu durum zamanla işten ayrılma eğilimlerini artırmaktadır (ILO, 2021; Gürlek, 2020). Öte yandan, yeterli donanıma sahip olmadan işe başlayan bireylerde ise düşük performans, iş güvenliği riski ve mesleki kaygılar daha sık görülmektedir.

Günümüzde sanayileşme, dijitalleşme ve sektörel dönüşüm süreçleri, iş dünyasında talep edilen becerilerin hızla değişmesine neden olmaktadır. Bu değişim, eğitim kurumlarının mezun profili ile iş piyasasının beklentileri arasındaki farkı artırmakta ve dikey beceri uyumsuzluğunu daha yaygın hale getirmektedir. Aynı zamanda, yükseköğretime erişimin artması ve eğitim sistemlerinin iş gücü piyasasından kopuk şekilde yapılandırılması da bu uyumsuzluğun yapısal boyutunu derinleştirmektedir.

Dikey beceri uyumsuzluğu, sadece bireysel değil toplumsal düzeyde de ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Aşırı nitelikli bireylerin eğitimlerine uygun işlerde çalışamaması, hem kamu kaynaklarının etkin kullanımını engeller hem de bireylerde toplumsal adalet duygusunu zedeler. Yetersiz nitelikli bireylerin iş yaşamında karşılaştığı zorluklar ise üretkenliği azaltmakta ve iş güvenliği sorunlarını artırmaktadır. Bu nedenle, eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlendirilmesi, rehberlik sistemlerinin etkin hale getirilmesi ve iş başında eğitim gibi uygulamaların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Yatay Beceri Uyumsuzluğu (Alana Uygunluk)

Yatay beceri uyumsuzluğu, bireyin eğitim ya da beceri düzeyinin yaptığı işin genel nitelikleriyle örtüşmesine rağmen, sahip olduğu eğitim veya beceri alanının işin uzmanlık alanıyla uyuşmaması durumudur. Bu uyumsuzluk, bireyin yeterlilik seviyesinden ziyade, niteliklerinin sektörel veya mesleki alanla örtüşmemesinden kaynaklanır (CEDEFOP, 2010; OECD, 2016). Başka bir ifadeyle, birey doğru düzeyde eğitime sahip olsa bile, bu eğitim işin talep ettiği alanla doğrudan ilişkili değildir.

Yatay beceri uyumsuzluğu, özellikle mezuniyet sonrası ilk iş deneyimlerinde sıkça görülmektedir. Örneğin, tarih veya sosyoloji gibi beşerî bilimler alanlarından mezun olan bireylerin, pazarlama, çağrı merkezi ya da satış gibi kendi uzmanlık alanlarıyla ilişkili olmayan sektörlerde çalışmaları bu uyumsuzluğun tipik örneklerindendir (ILO, 2021). Bu durum, bireylerin mesleki doyumunu azaltmakta, iş motivasyonlarını düşürmekte ve uzun vadeli kariyer

gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yatay uyumsuzluğun yaygınlaşmasında, yükseköğretim sisteminin talep yönlü değil, arz yönlü büyümesi, sektörlerin değişen gereksinimlerine uyum sağlayamayan müfredatlar ve kariyer rehberliği sistemlerinin yetersizliği etkili olmaktadır.

Eğitim sistemlerinin iş gücü piyasasıyla daha yakın bir etkileşim içinde olması, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak açısından kritik öneme sahiptir. Aynı zamanda, işverenlerin farklı disiplinlerden gelen bireylerin aktarılabilir (transfer edilebilir) becerilerini tanınması ve değerlendirmesi, yatay uyumsuzluğun etkilerini azaltmada önemli bir adımdır (World Bank, 2023).

Bu bağlamda, yatay beceri uyumsuzluğunu azaltmak için mesleki eğitim kurumları ile işverenler arasında güçlü iş birlikleri kurulmalıdır. Öğrencilere yönelik çok disiplinli eğitim modelleri, uygulamalı staj programları ve sektörle iş birliği içinde geliştirilen ders içerikleri, mezunların farklı alanlarda da nitelikli şekilde istihdam edilmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca, işverenlerin yalnızca diploma odaklı değil, bireyin sahip olduğu yetkinliklere dayalı işe alım stratejileri geliştirmesi, yatay uyumsuzluk riskini önemli ölçüde azaltacaktır.

Yapay Zekâ ve Otomasyonun Gölgesinde: Yeni Meslekler, Yeni Beceriler

Alan yazında yer alan araştırmalar, dijital dönüşümle birlikte mevcut mesleklerin önemli bir bölümünün yakın gelecekte ortadan kalkacağına ve bu durumun işsizlik oranlarını artıracığına dair toplumsal kaygıların yükseldiğini ortaya koymaktadır. Otomasyon teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, birçok sektörü ve meslek grubunu dönüştürmekte; bu da iş gücünün hem sayıca azalmasına hem de sahip olunan beceri ve yetkinliklerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Budak, 2021; Koçyiğit, 2025).

Bu dönüşüm aynı zamanda, dünyanın Endüstri Çağı'ndan Akıllı Çağ'a geçtiği daha geniş bir çerçevede değerlendirilmektedir. Yapay zekâ, makine öğrenimi ve dijital teknolojiler yalnızca üretkenliği artırmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim, sağlık ve kamu hizmetleri gibi pek çok sektörü yeniden yapılandırmaktadır. Bu yeni çağda bireylerden beklenen beceriler de köklü biçimde değişmektedir (World Economic Forum, 2023).

Teknolojik ilerleme, yüksek vasıf gerektiren ve daha az sayıda işgücüsüyle yüksek verim elde edilebilen bir üretim yapısını teşvik etmektedir. Yapay zekâ, büyük veri, bulut bilişim ve siber güvenlik gibi dijital alanlarda yeni meslek grupları ortaya çıkmakta; veri analisti, robotik teknisyeni, yapay zekâ uzmanı, otonom araç teknisyeni, çevre mühendisliği ve yenilenebilir enerji danışmanlığı gibi roller önem kazanmaktadır. Bu meslekler yalnızca teknik bilgi değil; aynı zamanda analitik düşünme, yenilikçilik, dijital okuryazarlık, problem çözme, programlama ve duygusal zekâ gibi 21. yüzyıl becerileri gerektirmektedir.

Toplumların dijitalleşen dünyada aktif ve kapsayıcı bir şekilde yer alabilmeleri için bireylerin temel dijital yetkinliklere sahip olmaları zorunludur. Dijital becerilerden yoksun bireyler, özellikle iş gücü piyasasında yüksek dışlanma riski ile karşı karşıyadır. Avrupa Komisyonu, bu durumu göz önünde bulundurarak herkesin dijital okuryazarlık kazanmasını ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek amacıyla Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ni geliştirmiştir. OECD ülkelerinde yapılan araştırmalar, dijital becerilere sahip olmayan bireylerin iş gücüne katılım oranlarının düşük, işsizlik risklerinin ise daha yüksek olduğunu; ayrıca bu bireylerin genellikle düşük ücretli işlerde istihdam edildiğini göstermektedir (Gülнар & Kayabaşı, 2023).

Günümüzde iş gücü piyasasının dinamikleri, giderek artan ölçüde otomasyon ve yapay zekâ tarafından belirlenmektedir. Bu teknolojiler yalnızca üretim değil, hizmet sektörünü de dönüştürmekte ve bu dönüşüm, bazı mesleki becerilerin önemini azaltırken yeni becerilere olan ihtiyacı artırmaktadır (Pastore, 2018). Bu beceri dönüşümü, iş gücü piyasasında önemli bir uyumsuzluk yaratmakta; bazı sektörlerde nitelikli eleman açığı yaşanırken, diğerlerinde aşırı arz oluşmaktadır (Özer, 2020; Özer ve Suna, 2020).

Bununla birlikte küresel düzeyde yaşanan diğer dönüşümler de iş gücü politikalarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin, dünya demografik olarak genç nüfustan yaşlanan topluma geçerken, sağlık hizmetleri ve sosyal güvenlik sistemleri kadar iş gücü piyasası da yeniden yapılandırılmaktadır. Ayrıca, çok kutuplu yeni bir dünya düzeninin oluşması, uluslararası iş gücü hareketliliğini ve dijital becerilerin evrensel niteliğini daha da önemli hâle getirmektedir.

Geleceğin meslekleri, dijitalleşme, yapay zekâ, otomasyon ve sürdürülebilirlik ekseninde şekillenmektedir. Dünya Ekonomik Forumu'nun (2023) raporuna göre, 2027 yılına kadar küresel iş gücünün %23'ü dönüşüme uğrayacak; veri analistliği, yapay zekâ uzmanlığı, dijital içerik üreticiliği, sürdürülebilirlik danışmanlığı ve robotik mühendisliği gibi meslekler ön plana çıkacaktır. Bu mesleklerde başarılı olmak yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda yaratıcılık, eleştirel düşünme, adaptasyon ve iş birliği gibi becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir (World Economic Forum, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer şekilde, dijital dönüşümün istihdam yapısını değiştirdiğini; özellikle bilişim, sağlık teknolojileri, enerji ve e-ticaret gibi alanlarda nitelikli iş gücüne olan talebin hızla arttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının yalnızca mevcut meslekleri değil, gelecekte ortaya çıkacak meslek kümelerini de dikkate alacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Öte yandan, Türkiye'de örgün eğitim sistemi içerisinde sunulan dijital içerikli eğitimler, bireyleri dijital çağın ihtiyaçlarına hazırlama noktasında yetersiz

kalmaktadır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Bilişim Teknolojileri eğitiminin hem içerik hem uygulama yönüyle daha nitelikli hale getirilmesi, bu alanlara yönelik müfredat ve öğretim materyallerinin güncellenmesi gerekmektedir.

TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Kurumsal Yapı ve Okul Türleri

Türkiye’de MTE’in kurumsal yapısı, MEB’na bağlı olarak faaliyet gösteren Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında örgütlenen, alan ve sektör bazlı programlarla donatılmış ortaöğretim kurumları aracılığıyla şekillenmektedir. Bu kurumlar, sanayi, hizmet ve tarım sektörlerinin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikli iş gücünü yetiştirmek amacıyla program türleri, okul modelleri ve iş birliği mekanizmaları bakımından sürekli olarak yapılandırılmakta ve geliştirilmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik (MTE) ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okullar Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL)’leri, mesleki eğitim merkezleri (MESEM) ile çok programlı Anadolu liselerinden meydana gelir. Bu okullarda sağlıktan ticarete, elektrikten tarıma kadar 54 meslek alanında eğitim verilir.

2011 yılında MEB’nın teşkilat yapısında yapılan değişikliklerle meslek eğitim veren okulların isimleri okul çeşitliliğini azaltmak için yeniden düzenlenerek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ismi altında birleştirilmiştir. Bu düzenlemeyle daha önce endüstri meslek lisesi, denizcilik meslek lisesi, ticaret meslek lisesi ve tarım meslek lisesi gibi isimler kaldırılarak program esaslı uygulamaya geçilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı,2008). Bu durum veliler ve öğrenciler gözünde okulların tanınırlığı ile ilgili bazı karışıklıklara neden olmuştur. Bu karışıklıklar okulların isminin aynı olması nedeniyle öğretim programının içeriği, tercih yapacak öğrenciler ve okula tayin isteyecek öğretmenler tarafından anlaşılmamıştır.

2024 yılında bu durum düzeltilerek MTE’de sektörel kümelenmeler dikkate alınarak, bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesi kapsamında ihtisaslaşan üniversitelerle iş birliği içerisinde, okulların ilgili alan ve dallarda ihtisaslaşmaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı MTE kurumlarında bulunan alanlar yeniden yapılandırılmış; alanlara özgü isimlendirmelerle birlikte kurum adlarında da değişiklik yapılmıştır. Yapılan bu düzenleme sonucunda, "Denizcilik", "Tarım", "Ticaret"

ve "Turizm" gibi sektörlere ait alan adları esas alınarak, 2024–2025 eğitim-öğretim yılından itibaren okul isimleri sırasıyla Denizcilik, Tarım, Ticaret ve Turizm MTAL'leri olarak güncellenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a).

Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Tematik MTAL'lerin kuruluş amacı, Türkiye'nin sektörel kalkınma hedeflerine uygun olarak, belirli meslek alanlarında uzmanlaşmış nitelikli iş gücü yetiştirmektir. Bu liseler aynı zamanda mesleki eğitimin kalitesini artırmayı ve eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirmeyi hedefler.

Bu okullar, yalnızca belirli bir meslek alanına odaklanır ve bu alanda derinleşerek sektöre özel insan kaynağı yetiştirir. Tematik MTAL'ler:

- Pilot uygulamalar ve özel programlar aracılığıyla mesleki eğitimde yenilikçi modeller geliştirir,
- Eğitim sürecinde sektörle doğrudan iş birliği yaparak öğrencilerin uygulamalı eğitimlerini güçlendirir,
- Sivil toplum kuruluşları, meslek odaları ve sanayi temsilcileriyle birlikte çalışarak eğitim programlarını sektörel ihtiyaçlara göre şekillendirir,
- Mezunların istihdam edilebilirliğini artırmayı amaçlar.

Bu yönüyle tematik MTAL'ler, yalnızca bir meslek alanında uzmanlaşmaları nedeniyle genel mesleki ve teknik Anadolu liselerinden ayrılır. Okullara yönetici ve öğretmen atamaları ise özel yönetmelik kapsamında yapılır. Tematik MTAL'lere örnek olarak, kuyumculuk, ayakkabıcılık ve tekstil alanlarında eğitim veren mesleki liseler verilebilir. Bir tematik okulun açılabilmesi için, faaliyet gösterilecek meslek alanına ilişkin bir sivil toplum kuruluşu, ticaret odası ya da esnaf ve sanatkâr odası ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği protokolü imzalanmış olması gerekir (Demirer, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a).

Çok Programlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPL), genel, meslekî ve teknik öğretim programlarının aynı çatı altında yürütüldüğü ortaöğretim kurumlarıdır. Bu okulların temel özelliği, Anadolu lisesi, Anadolu meslek lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi programlarının bir arada uygulanabilmesidir.

ÇPL modelinin amacı, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde hem genel hem de meslekî-teknik eğitime erişimi kolaylaştırmak ve bu sayede eğitimde mekân ile kaynak kullanımında verimlilik sağlamaktır. Başka bir ifadeyle, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) açılmasının ekonomik açıdan uygun

olmadığı bölgelerde, farklı okul türlerinin programlarının tek bir kurum bünyesinde sunulması hedeflenmektedir.

Bu kapsamda, her program kendi öğretim yapısına uygun şekilde ayrı ayrı uygulanmakta; öğrenciler kayıtlı oldukları programa göre mezun edilmekte ve ilgili diploma ile belgelendirilmektedir. ÇPL'ler ilk olarak 2001 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Çok Programlı Lise Yönergesi” ile uygulamaya konulmuştur.

Başlangıçta kırsal bölgelerde açılan bu okullar, zamanla büyükşehirlerde de kurulmaya başlanmıştır. Ancak, şehir merkezlerinde okul türü çeşitliliğini azaltmak ve eğitimde standardizasyonu sağlamak amacıyla bazı ÇPL'lerin, Anadolu lisesi veya MTAL'ye dönüştürülmesine karar verilmiştir.

ÇPL açılabilmesi için bazı yapısal ve program şartlarının karşılanması gerekmektedir. Buna göre, en az iki farklı programın—Anadolu Lisesi programı ile Anadolu Meslek programının—birlikte yürütülmesi zorunludur. Ayrıca, okul binasında meslekî ve teknik eğitim kapsamındaki her alan için en az dörder derslik ile alanın özelliğine uygun atölye ve laboratuvarlar; Anadolu Lisesi programı için en az dört derslik; Anadolu İmam Hatip Lisesi programı için ise dört derslik ve bir uygulama mescidi bulunmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017b).

Mesleki Eğitim Merkezleri

Mesleki Eğitim Merkezlerinin (Çıraklık Eğitim Merkezleri- MESEM) temel amacı, Türkiye'de iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanları yetiştirmek, gençlerin meslek sahibi olmalarını sağlamak ve istihdamı artırmaktır. Ayrıca bu merkezler, örgün eğitime alternatif bir yol sunarak özellikle akademik başarısı düşük olan ya da erken yaşta iş hayatına atılmak isteyen gençler için uygulamalı ve sahaya dayalı bir mesleki eğitim modeli sunar.

MESEM'ler başlangıçta sadece kalfalık ve ustalık belgesi veren bir yapıdayken, yapılan düzenlemelerle birlikte ortaöğretim kurumları statüsüne alınmıştır (Resmî Gazete, 2016). Bu değişikliklerle birlikte öğrenciler için iki farklı program seçeneği oluşturulmuştur:

- Birinci program, çıraklık sürecinden başlayarak kalfalık ve ustalık belgesi alınmasını hedefler.
- İkinci program ise, öğrencilerin aynı zamanda lise diploması da alabilecekleri bir telafi programı olarak uygulanmaktadır.

MEB, bu programlara erişimi artırmak amacıyla MTAL'leri bünyesinde MESEM programlarını açmaya başlamıştır. Ancak, aynı saatlerde MTAL ve MESEM programlarında okuyan öğrencilerin farklı profillerde olması, okullarda

disiplin sorunlarına yol açmıştır. Bu durum, okul yöneticilerinin MESEM programlarına yeterince sahip çıkmamasına ve bu programların istenilen ölçüde yaygınlaşmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, çocuk işçiliğine yönelik eleştirilerin önüne geçmek amacıyla MESEM'lerin kayıt şartlarında 2016 yılında düzenlemeye gidilmiştir. Bu değişikliğe göre, çıraklık programına katılacak öğrencilerin en az ortaokul ya da imam hatip ortaokulu mezunu olmaları ve 14 yaşını doldurmuş olmaları gerekmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Uygulanan Program Türleri

Ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim (MTE) sunan kurumlarda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin farklı ihtiyaç ve hedeflerine cevap verebilecek şekilde çeşitli program türleri uygulanmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin hem mesleki bilgi ve becerilerle donatılmalarını hem de iş gücü piyasasında rekabet edebilir bireyler olarak yer almalarını sağlamayı hedefler. Aynı zamanda, isteyen öğrencilerin yükseköğretime geçiş yapabilmeleri için gerekli akademik altyapıyı da sunmaktadır. Program türleri, alan bazlı uzmanlaşmaya olanak tanırken, sektör ihtiyaçlarına duyarlı esnek yapılarıyla sürekli güncellenmektedir.

Türkiye'nin ekonomik kalkınma hedefleri doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim sisteminin çeşitlendirilmesi ve niteliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda uygulanan program türleri; öğrenci merkezli yaklaşımlarla kariyer yönlendirmesi, sektörle iş birliği içinde beceri eğitimi ve uygulamalı öğrenme fırsatları sunarak istihdam edilebilirliği artırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme yolları ve mesleki ilgi alanlarına uygun biçimde seçenekler sunulması hem bireysel başarıyı artırmakta hem de nitelikli iş gücü arzına katkı sağlamaktadır.

MTE'de uygulanan program çeşitleri şunlardır:

Anadolu Meslek Programı

Anadolu Meslek Programı (AMP), MTAL'de uygulanan temel program türlerinden biridir. Bu programda öğrenciler, meslek alanlarına özgü bilgi ve becerilerin yanı sıra genel kültür dersleri de alarak çok yönlü bir eğitim sürecine katılırlar. AMP'nin en ayırt edici özelliği, 12. sınıfta uygulanan işletmede beceri eğitimi modelidir. Bu model kapsamında öğrenciler haftada iki gün okulda teorik ve mesleki eğitim alırken, kalan üç gün boyunca sektörle doğrudan bağlantılı işletmelerde staj yaparak uygulamalı öğrenme sürecine dâhil olurlar.

Staj süresince öğrenciler, okulları tarafından iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanır. İşverenler ise öğrencilere asgari ücretin %30'u

oranında ücret ödemekle yükümlüdür. Bu mali yükü azaltmak amacıyla, öğrenci kabul eden işletmelere devlet tarafından teşvik ödemesi yapılmaktadır. AMP programına öğrenci kabulü, MEB'nın yerel yerleştirme sistemi üzerinden, ortaokul başarı puanı ve adrese dayalı kayıt esas alınarak gerçekleştirilir. Programda öğrencilerin eğitim göreceği meslek alanı, okulun açıldığı ilk hafta yapılan alan tercihlerine göre belirlenir. Öğrenciler, birinci dönemin sonuna kadar farklı alanlara geçiş yapma hakkına sahiptir.

AMP, bireylerin mezuniyet sonrasında doğrudan istihdama katılmasını veya dilerlerse yükseköğretime geçiş yapmalarını mümkün kılan çift yönlü bir yapıya sahiptir. Program, yalnızca beceri kazandırma amacını değil, aynı zamanda iş disiplini, sorumluluk bilinci ve çalışma yaşamına uyum sağlama gibi nitelikleri de geliştirmeyi hedefler. İşletmede beceri eğitimi modeli, öğrencinin mesleki gelişimini desteklemenin ötesinde, iş dünyası ile okul arasında köprü kurarak sosyal uyumu ve sektörle entegrasyonu güçlendiren önemli bir araçtır. Bu yönüyle AMP, yerel kalkınma, bölgesel istihdam ve sektör ihtiyacına duyarlı insan kaynağı yetiştirilmesinde stratejik bir rol oynamaktadır.

Anadolu Teknik Programı

Anadolu Teknik Programı (ATP), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (MTAL) uygulanan seçkin program türlerinden biridir. Bu programda öğrenciler, alanlarına özgü mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra genel kültür derslerine de ağırlık vererek çok yönlü bir eğitim alırlar. AMP'den farklı olarak, genel kültür dersleri ATP'de daha yoğun ve kapsamlı bir biçimde sunulmaktadır. Ayrıca, bu programı AMP'den ayıran önemli bir diğer özellik, öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasını yaz tatillerinde gerçekleştirmeleridir.

ATP'ye öğrenci kabulü, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen merkezi ortaöğretim yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmakta olup, yerleştirmede tercih sırası ve puan üstünlüğü esas alınmaktadır. Program, öğrencilere hem mesleki yeterlilik kazandırmakta hem de yükseköğretime geçiş için gerekli akademik altyapıyı sunarak üniversiteye devam etme imkânı sağlamaktadır.

Bu programın amacı yalnızca bireyi bir mesleğe hazırlamak değil; aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve iletişim becerileri gibi 21. yüzyıl yetkinliklerini kazandırmaktır. ATP mezunları, sektör ihtiyaçlarına uygun teknik donanıma sahip oldukları kadar, yükseköğretim kurumlarında başarılı olabilecek akademik düzeyde eğitim almış bireyler olarak öne çıkmaktadırlar. Bu yönüyle ATP hem nitelikli iş gücü yetiştirmeyi hem de öğrencinin yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunmayı hedefleyen bütüncül bir model sunmaktadır.

Mesleki Eğitim Merkezi Programı

Mesleki Eğitim Programı (MESEM), MTAL ile MESEM’lerde uygulanan esnek ve iş piyasasına entegre program türlerinden biridir. Bu programın temel amacı, bireylere işbaşında öğrenme yoluyla mesleki beceriler kazandırmak ve onları hem belgelendirme hem de akademik olarak desteklemektir. MESEM kapsamında iki farklı program türü bulunmaktadır: Bunlardan ilki, kalfalık ve ustalık belgesi kazandıran mesleki eğitim programıdır; ikincisi ise, öğrencilere lise diploması alma imkânı sunan diploma telafi programıdır.

Bu bağlamda, MESEM programlarında öğrenim gören öğrenciler, eğitimlerinin sonunda belirli yeterlilikleri tamamladıklarında ilgili belgeleri almaya hak kazanırlar. On birinci sınıfı tamamlayan öğrencilere kalfalık belgesi, on ikinci sınıf sonunda ise ustalık belgesi verilmektedir. Ayrıca öğrenciler, eğer tercih ederlerse diploma telafi programına katılarak ortaöğretim diploması da alabilirler (Şaban & Demirer, 2024). Böylece program, yalnızca meslek edinmeyi değil, eğitim hakkını sürdürebilir kılmayı da amaçlamaktadır.

MESEM, iş gücü piyasasının nitelikli çalışan ihtiyacını karşılamada önemli bir köprü işlevi görmektedir. Öğrenciler haftanın büyük bir bölümünü doğrudan işletmelerde geçirdikleri için hem iş deneyimi kazanmakta hem de sektörün güncel taleplerine uyumlu beceriler edinmektedirler. Bu model, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdama geçiş süreçlerini hızlandırmakta ve işverenlerin işe alım sürecini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, istihdam edilen öğrenciler sigorta kapsamına alınmakta ve devlet destekli teşvik uygulamalarıyla işveren yükü azaltılmaktadır.

MESEM programı aynı zamanda yaşam boyu öğrenme ve ikinci şans eğitimi açısından da stratejik bir yapıya sahiptir. Formal eğitim sürecinden ayrılmış bireylerin yeniden sisteme kazandırılması, meslek sahibi olmaları ve temel eğitim yeterliliklerini tamamlamaları bu program sayesinde mümkün olmaktadır. Bu yönüyle MESEM, yalnızca gençler için değil, aynı zamanda yetişkin bireyler ve çalışanlar için de istihdamla bütünleşik bir eğitim modeli sunmaktadır. Programın esnek yapısı, bireylerin kişisel öğrenme hızına, çalışma koşullarına ve yaşam düzenine göre uyarlanabilir olması açısından önemli avantajlar sağlamaktadır.

Ustalık-Telafi Eğitimi Programı

Ustalık Telafi Programı, MEB tarafından yaş şartı aranmaksızın en az lise mezunları için düzenlenen ve belirlenen alan/dallarda ustalık belgesi almalarını sağlayan planlı ve süreli bir eğitim programıdır. Program, 24 alan ve 97 dalda uygulanmakta olup, MESEM Telafi Çerçeve Öğretim Programı temel alınarak yürütülmektedir.

Programın amacı, bireylerin öğrenim geçmişleri ne olursa olsun, bir meslek alanında yeterli bilgi, beceri ve deneyimi kazanmalarını sağlayarak, onları istihdam edilebilir nitelikli bireyler haline getirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programları, modüler yapıda olup öğrenciyi doğrudan iş alanlarına yönlendirecek biçimde tasarlanmıştır.

Telafi programları, alan ve dal bazında tanımlanmış öğrenme kazanımları ve modüller çerçevesinde yürütülür. Programın içeriği tamamen işletmelerde uygulanmakta olup, derslerin tüm kazanımları usta öğreticiler veya işletmelerde görevli eğitici personel tarafından verilmektedir. Eğitim süresi günde 8 saat, haftada 40 saat olmak üzere toplam 27 haftayı geçmeyecek şekilde planlanmıştır. Bu yönüyle program hem esnek hem de iş temelli bir yapıya sahiptir.

İş sağlığı ve güvenliği, programın temel bileşenlerinden biridir. Eğitim sürecinde tüm uygulamalar, ilgili mevzuata uygun şekilde yürütülmekte; iş kazası ve meslek hastalığı sigortası kapsamında öğrencilerin güvenliği teminat altına alınmaktadır. Sigorta işlemleri, sözleşme imzalanan okul veya kurum tarafından yürütülmektedir.

Özel sektördeki işletmelere, öğrencilerin eğitimine katkı sağlamaları durumunda, 3308 sayılı Kanunun geçici 12. maddesi kapsamında devlet katkısı verilmektedir. Bu katkı, net asgari ücretin %50'sine kadar çıkabilmektedir ve sözleşmeli okul ya da kurum tarafından ödenmektedir.

Beceri Geliştirme Programı-Zanaat Atölyeleri:

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen Beceri Geliştirme Programı (Zanaat Atölyeleri), ortaokullarda öğrenim gören ve en az 7. sınıf düzeyinde olan gönüllü öğrencileri hedeflemektedir. Programın temel amacı; öğrencilere erken yaşta el becerisi, üretim kültürü, yaratıcı düşünme ve uygulamalı öğrenme alışkanlıkları kazandırmaktır.

Bu kapsamda uygulanan zanaat atölyeleri, ortaokul düzeyine hitap eden en kapsamlı beceri temelli programlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Atölye çalışmaları, öğrencilerin temel düzeyde mesleki beceriler edinmesini, meslek alanlarına yönelik farkındalık geliştirmesini ve ilerleyen yıllarda mesleki eğitime yönelmelerini kolaylaştırmayı hedefler. Aynı zamanda, programın diğer temel hedefleri arasında öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarını desteklemek, kariyer farkındalıklarını artırmak ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek yer almaktadır.

Zanaat atölyeleri; “beceri temelli atölye çalışmaları”, “tasarım-beceri atölyeleri” ve “geleneksel sanatlar uygulamaları” olmak üzere üç ana başlık altında yürütülmektedir. Bu etkinlikler, MTAL ile Halk eğitim merkezleri (HEM)

iş birliğiyle, öğrencilerin yaş grubu ve ilgi alanlarına uygun olarak kurs veya kulüp çalışması biçiminde düzenlenmektedir.

Program kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik toplam 13 farklı alanda beceri geliştirme çalışmaları sunulmaktadır. Bu alanlar arasında yiyecek-içecek hizmetleri, bilişim teknolojileri, elektrik-elektronik, metal ve gıda teknolojileri, tarım, el sanatları, grafik tasarımı, mobilya dekorasyon, radyo-televizyon ve konaklama hizmetleri gibi geniş bir yelpazeye yayılan mesleki ve sanatsal disiplinler yer almaktadır. Her alan, birden fazla kısa süreli ve uygulamalı modül içermektedir. Toplamda 100'ün üzerinde atölye programı, en az 8 saat, en fazla 80 saat sürecek biçimde planlanmıştır (Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 2025).

Bu programın eğitim sistemine kazandırdığı en önemli katkılardan biri, öğrencilerin sadece bilişsel değil psikomotor ve duyuşsal alanlarda da gelişim göstermesine olanak tanımasıdır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim gören öğrenciler için bu tür uygulamalı öğrenme fırsatları, erken yaşta mesleki farkındalık geliştirme, öz güven kazanma ve üretkenliğe dayalı başarı algısını artırma açısından kritik öneme sahiptir. Zanaat atölyeleri, erken yönlendirme ve beceri gelişimi sayesinde hem bireysel potansiyelin keşfine katkı sunmakta hem de ileride iş gücü piyasasına katılımda eşitsizlikleri azaltmaya yönelik önemli bir sosyal yatırım niteliği taşımaktadır.

Hayat Boyu Öğrenim Kursları

Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşamlarının her aşamasında bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan kapsayıcı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yalnızca okul çağıyla sınırlı olmayan, bireyin kişisel gelişiminden mesleki yeterliliğine kadar uzanan çok boyutlu bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Türkiye’de bu sürecin temel uygulayıcı kurumlarından biri HEM’ler olup, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında faaliyet göstermektedir.

HEM’leri, bireylerin mesleki ve teknik beceriler kazanmasını, istihdam edilebilirliklerini artırmasını, kültürel mirasın yaşatılmasını ve sosyal bütünleşmenin desteklenmesini hedefleyen çok sayıda kurs düzenlemektedir. Bu kurslar, özellikle herhangi bir örgün eğitim kurumunda yer almayan bireyler için yeniden öğrenme ve beceri edinme fırsatları sunar. Aynı zamanda, güncel meslekî dönüşümleri yakalayamayan ya da iş hayatına uzun süre ara vermiş bireylerin yeniden iş gücüne katılımını destekler niteliktedir.

HEM bünyesinde açılan kurslar; mesleki teknik kurslar, sosyal ve kültürel gelişim kursları, okuma-yazma kursları, hobi amaçlı kurslar, geleneksel el sanatları, dijital beceri geliştirme kursları gibi geniş bir yelpazede sunulmaktadır.

Son yıllarda bu kurslara girişimcilik, yapay zekâ farkındalığı, dijital pazarlama, e-ticaret, sürdürülebilir tarım teknikleri gibi çağın ihtiyaçlarına yanıt veren içerikler de eklenmiştir. Kurslara katılım, başvuru yoluyla gönüllülük esasına dayanmakta; kadınlar, işsiz gençler, göçmenler ve dezavantajlı gruplar için özel destekler sağlanmaktadır.

Özellikle mesleki yeterlilik belgesi gerektiren alanlarda, halk eğitim kursları sertifika programları yoluyla bireyleri belgelendirmeye hazırlamakta, böylece hem örgün eğitim dışında kalan bireyler sisteme dâhil edilmekte hem de sektörel nitelikli iş gücü desteklenmektedir. 2023 verilerine göre Türkiye genelinde açılan hayat boyu öğrenme kurslarında en yüksek katılım, bilişim teknolojileri, giyim üretimi, yiyecek-içecek hizmetleri ve el sanatları alanlarında gerçekleşmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

HEM'lerinin yaygınlaştırılması ve dijital içeriklerle desteklenmesi, hayat boyu öğrenme kültürünün yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bu merkezler aracılığıyla yürütülen kurslar, mesleki eğitime geçişte bir hazırlık zemini oluşturmakta ve özellikle Zanaat Atölyeleri gibi uygulamalarla birlikte mesleki ve teknik eğitimin ekosistemini güçlendirmektedir.

TÜRKİYE'DE BECERİ UYUMSUZLUĞU VE AÇIĞININ NEDENLERİ

Beceri Açığı Kapanmıyor: Mesleki Eğitimin Uyum Sorunu-

Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim programları, iş gücü piyasasındaki hızlı değişime yeterince uyum sağlayamamakta; bu durum, programların güncelliğini yitirmesine ve eğitim-istihdam ilişkilerinin zayıflamasına neden olmaktadır. MEB'nin politika belgelerinde de vurgulandığı üzere, bu programlar çeşitli yapısal sorunlar barındırmaktadır.

Öncelikle, mesleki ve teknik ortaöğretim ile yükseköğretim programları arasında belirgin bir uyumsuzluk söz konusudur. Mesleki eğitim sürecinde edinilen yeterliliklerin üniversite programlarında tekrar edilmesi hem zaman hem de kaynak israfına yol açmaktadır. Program içerikleri açısından da çeşitli eksiklikler dikkat çekmektedir. Tüm alan ve dallarda eğitim sürelerinin eşit olması, alanların özgün ihtiyaçlarına uygun bir esnekliğin sağlanamamasına neden olmaktadır. Ayrıca, mesleki yabancı dil eğitiminin yetersizliği, öğrencilerin uluslararası düzeyde geçerliliği olan mesleki beceriler kazanmasını zorlaştırmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Bu sorunlara ek olarak, eğitim sisteminin teknolojik dönüşüme uyum sağlamakta yetersiz kalması, beceri açığını daha da derinleştirmektedir.

Beceri açığı, belirli alanlarda talep edilen becerilere sahip bireylerin sayısının yetersiz olması durumudur. Dijital yetkinlikler, yeşil beceriler ve

iletişim/yönetim becerileri gibi alanlarda bu açık giderek artmakta; bu da üretkenlik, yenilikçilik ve iş gücü niteliğı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (World Economic Forum, 2023). Bu açığın temel nedenleri arasında teknolojik değışime ayak uyduramayan eğitim yapıları, sektör odaklı beceri analizlerinin sınırlılığı, yaşam boyu öğrenme kültürünün zayıflığı ve işletmelerin insan kaynağı geliştirmeye yönelik düşük yatırımları yer almaktadır (OECD, 2016; UNESCO, 2022). MTE'deki bu yapısal eksiklikler, özellikle genç nüfusta işsizlik ve istihdam dışı kalma oranlarını artırmaktadır. Teknoloji ve dijitalleşme ekseninde, programların güncellenme ihtiyacının artmasına rağmen bu güncellemelerin sistematik biçimde yapılamaması önemli bir sorundur. Öğrencilerin çağın gerektirdiğı yeni teknolojilerle yeterince buluşamaması ve programların bu hızla ayak uyduramaması, mezunların iş gücüne adaptasyonunu zorlaştırmakta; eğitim çıktılarının sektörel karşılığını zayıflatmaktadır.

Sonuç olarak, mesleki ve teknik ortaöğretim programları yalnızca meslek kazandırmaya değıl; aynı zamanda değışen ekonomik, teknolojik ve toplumsal koşullara uyum sağılayabilen bireyler yetiştirmeye odaklanmalıdır. Bu doğırltuda, programların hem yapısal hem de içerik bakımından dinamik, esnek ve sektör ihtiyaçlarına duyarlı bir biçimde yeniden tasarlanması kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir.

Türkiye'de Mesleki Eğitimde Beceri Uyumsuzluğu Üzerine Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim (MTE) sistemi uzun süredir yapısal sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunların başında, mezunların iş gücü piyasasının beklentilerine uygun beceriler geliştirememesi gelmektedir. Ayrıca sektörün talep ettiğı nitelikli iş gücünün yeterli düzeyde karşılanamaması, sistemin etkinliğini sorgulatmakta ve MTE'ye yönelik beklentilerin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, mezunlardan beklenen bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerinin yeniden yapılandırılması kaçınılmaz hâle gelmiştir.

Özellikle küresel düzeyde mesleki eğitim sistemleri, teknolojik dönüşümün hız kazanmasıyla birlikte becerilerin hızla eskimesi ve değıer kaybetmesi riskiyle karşı karşıyadır. Bu dönüşüm, mesleki becerilerin güncelliğini korumasını güçleştirirken, eğitim sistemlerinde sürekli yenilik ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Türkiye'de bu dönüşüme uyum süreci yalnızca teknik altyapı değıil, aynı zamanda insan kaynağı ve içerik yönünden de zorluklar içermektedir.

Bununla birlikte, mesleki eğitime yönelen öğrencilerin çoğunlukla düşük akademik başarıya ve sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelmesi, MTE sistemini sosyal eşitsizlikleri pekiştiren bir yapı hâline getirmektedir (Özer,

2020). Bu eşitsizlikler, öğrencilerin gelişim süreçlerini ve istihdam fırsatlarını sınırlarken, eğitimde fırsat eşitliğini zayıflatmaktadır.

Beceri uyumsuzluğunun bir diğer boyutu ise, iş gücü piyasasında önem kazanan yumuşak beceriler (Soft Skills) ile MTE müfredatındaki içerikler arasındaki uyumsuzluktur. Takım çalışması, iletişim, dijital okuryazarlık ve problem çözme gibi beceriler günümüz iş dünyasında belirleyici hâle gelmişken, Türkiye’deki MTE programları bu alanlara yeterli ağırlığı vermemektedir (World Bank, 2020). Sonuç olarak, mezunlar yalnızca teknik yeterliliklerde değil, aynı zamanda işyeri kültürü ve sosyal beceriler açısından da yetersizlik yaşamaktadır.

Bu yetersizliği derinleştiren bir başka unsur ise, beceri gelişiminin çoğunlukla okul içi öğrenmeyle sınırlı kalmasıdır. İş temelli öğrenme (Work-Based Learning) uygulamaları yeterince yaygınlaştırılamamakta, bu da öğrencilerin gerçek iş ortamlarına uyum sağlamasını güçleştirmektedir (CEDEFOP, 2018). MTE’nin temel amacı olan nitelikli iş gücü yetiştirme misyonu doğrultusunda, eğitim kurumlarıyla birlikte iş dünyasının tüm paydaşlarının karar alma süreçlerine aktif katılımı büyük önem taşımaktadır (Bozgeyikli, 2019).

Öte yandan, Türkiye’de bölgesel ve sektörel düzeyde yapılan beceri ihtiyaç analizlerinin sınırlı olması, eğitim politikalarının veri temelli oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Oysa Avrupa Birliği ülkelerinde yaygın biçimde kullanılan öngörü modelleri ve beceri analizleri, eğitim sisteminin güncellenmesinde stratejik bir rol oynamaktadır (European Training Foundation, 2020). Türkiye’de benzer yapıların kurulması, MTE kurumlarının yerel iş gücü ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesini sağlayacaktır.

MTE’nin başarısında öğretmen niteliği de belirleyici bir etkidir. Sektör deneyimi olmayan veya güncel teknolojilere aşina olmayan öğretmenler, öğrencilerin çağdaş becerilerle donatılmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılması ve sektörel deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Bunun yanında, otomasyon ve yapay zekâ teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, iş gücü piyasasında yeni ve karmaşık becerilere olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu gelişmeler, mesleki eğitim sistemlerinin daha esnek ve uyarlanabilir yapılarla yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan, yükseköğretime erişimin kolaylaşması, mesleki eğitime olan ilgiyi azaltmakta; bu da yönlendirme süreçlerinde dengesizlikler yaratmaktadır (Bozgeyikli, 2020).

Meslek alanlarının çeşitlenmesi ve çok disiplinli yapıya evrilmesi, yeterliliklerin daha geniş tabanlı hale gelmesini zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), meslek standartlarına dayalı modüler yapıları temel alan yeni sınıflamaların oluşturulmasını desteklemiştir. Ancak bu dönüşüm yalnızca içerik değil, aynı

zamanda öğretim yöntemleri ve işyeri eğitimi süreçlerinde de kapsamlı değişiklikleri zorunlu kılmıştır.

Nitekim, Türkiye'deki araştırmalar öğretim programlarının sektörel taleplerle yeterince uyumlu olmadığını ve işyeri eğitim uygulamalarında kalite güvencesi mekanizmalarının zayıf kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, meslek liselerine ilişkin olumsuz toplumsal algı da öğrencilerin bu okulları tercih etme isteğini azaltmakta ve eğitim-istihdam uyumunu daha da zorlaştırmaktadır.

Okul-Sanayi İş Birliği ve Beceri Uyumsuzluğunun Azaltılması

Okul-sanayi iş birliğinin temel hedefi, üretim sektörleri ile eğitim kurumları arasında iş gücü beklentilerine dayalı bir denge oluşturarak, mesleki becerilerin eğitimin içeriğiyle iş dünyasının talepleri arasında örtüşmesini sağlamaktır. Bu eşgüdüm sayesinde, eğitim kurumlarında edinilen bilgi ve becerilerin, sektörlerin güncel ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi ve böylece beceri uyumsuzluğu ile beceri açığı gibi sorunların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki eğitim mezunlarının, iş gücü piyasasında talep gören alanlarda yeterlilik kazanması hem istihdam oranlarının artırılmasına hem de nitelikli iş gücüne erişimin kolaylaştırılmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle, mesleki eğitim kurumlarının istihdam sağlayan kurumlarla sürekli ve dinamik bir iş birliği içinde olmaları kritik önem taşır. Sanayi temsilcilerinin görüşlerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, mezunların sektöre hızlı ve etkili biçimde adapte olabilmesini sağlamaktadır (Berk, 2022; Berk ve Demirer, 2024).

Günümüzde yaşanan teknolojik dönüşüm, dijitalleşme ve yeşil ekonomi gibi eğilimler; meslek tanımlarını, beceri gereksinimlerini ve üretim süreçlerini hızla değiştirmektedir. Bu değişimin hızına eğitim kurumlarının tek başına ayak uydurması güçleşmektedir. Özellikle beceri açığı, işverenlerin ihtiyaç duyduğu teknik uzmanlıkların eğitim programlarında yer almaması nedeniyle büyümekte; beceri uyumsuzluğu ise mezunların eğitim düzeylerinin sektör gereklilikleriyle örtüşmemesi sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda, okul-sanayi iş birlikleri yalnızca program güncellemeleri değil; aynı zamanda işletmede beceri eğitimi, mentorluk programları, öğretmenlerin sektörde hizmet içi eğitim alması gibi çok yönlü uygulamalarla desteklenmelidir. Bu yaklaşımlar, eğitim-istihdam bağlantısını güçlendirecek ve mesleki eğitimin etkinliğini artıracaktır.

MEB tarafından yayımlanan Proje Okulları Yönetmeliği, MTE'de okul-sanayi iş birliğini kurumsallaştırmayı hedefleyen önemli değişiklikler içermektedir. Yönetmelikle birlikte özel program uygulayan okullar kapsamında hayata geçirilen düzenlemeler, sektör ihtiyaçlarına uygun insan kaynağı yetiştirmeyi ve iş dünyasıyla eğitim kurumları arasında sürdürülebilir iş birlikleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu okullarda uygulanacak özel öğretim

programları, alan gereksinimlerine göre yeniden tasarlanacak; öğrenciler, bilim, teknoloji ve üretim gibi alanlarda derinlemesine becerilerle donatılacaktır. Yönetmelikte yer alan danışma kurulları sayesinde, yerel yönetimler ile ticaret ve sanayi odaları gibi paydaşların karar alma süreçlerine aktif katılımı sağlanarak eğitim programlarının piyasa talepleriyle uyumlu şekilde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, İstanbul Sanayi Odası, Ankara Sanayi Odası, ASELSAN, BAYKAR, İTÜ, FIAT ve DOĞUŞ otomotiv gibi paydaşlarla daha önce kurulan ve MTE'ye katkı sunan iş birliklerinin bu yönetmelikle daha da güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Resmî Gazete, 2025)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Her ne kadar son yıllarda çeşitli politika reformları yapılmış olsa da Türkiye'de beceri uyumsuzluğunu azaltacak bütüncül, sektörel iş birliklerine dayalı kurumsal bir yapı henüz yeterince kurumsallaşmamıştır. Bu eksiklik, mesleki eğitim-istihdam ilişkisinde kopuklukların devam etmesine yol açmakta; iş gücü piyasasının beklentileriyle eğitim sisteminin çıktıları arasındaki mesafe giderek açılmaktadır.

Uluslararası düzeyde mesleki eğitim sistemleri genellikle üç ana modele ayrılmaktadır: okul tabanlı eğitim, işyeri tabanlı eğitim ve ikili (dual) sistem. Türkiye'de bu modeller sırasıyla AMP, ATP ve Mesleki Eğitim MESEM uygulamalarıyla temsil edilmektedir. Bu model farklılıkları, sistemin esneklik ve kapsayıcılık kapasitesini artırmakta; öğrencilerin akademik başarıları, uygulamalı becerileri ve sektöre uyumları arasında daha dengeli bir yapı kurulmasına olanak sağlamaktadır. MESEM programlarının MEB ve işveren iş birliğiyle güncellenmesi, yalnızca istihdam oranlarını artırmakla kalmayıp, beceri uyumsuzluğunun azaltılması açısından da stratejik bir fırsat sunmaktadır (Demirer, 2019).

Bu çalışma, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminde beceri uyumsuzluğu ve beceri açığı sorunlarını hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan ele alarak, bu sorunların eğitim-istihdam ilişkisine etkilerini bütüncül bir yaklaşımla incelemiştir. Bulgular, mesleki eğitim sisteminin dijitalleşme, otomasyon, demografik değişimler ve yeşil ekonomi gibi küresel eğilimler karşısında yeterince esnek ve güncel bir yapıya sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma verileri, mezunların sahip oldukları bilgi, beceri ve yetkinliklerin iş dünyasının beklentileriyle yeterince örtüşmediğini göstermiştir. Bu durum hem bireysel istihdam edilebilirliği azaltmakta hem de işverenlerin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle dikey (eğitim düzeyi ile iş gereklilikleri arasındaki) ve yatay (eğitim alanı ile iş alanı arasındaki) beceri

uyumsuzluklarının yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Bu uyumsuzlukların temelinde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilmemesi, program içeriklerinin güncellikten uzak olması ve okul-sektör iş birliklerinin zayıf kalması gibi yapısal sorunlar yatmaktadır.

Veliler ve öğrenciler tarafından mesleki eğitimin çoğunlukla ikinci tercih olarak görülmesi, motivasyon eksikliğine yol açmakta ve öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılımını sınırlamaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular ise, iş piyasasıyla etkileşimin eksik olması nedeniyle yalnızca teknik beceriler değil, iş yeri kültürü ve sosyal beceriler gibi kritik alanlarda da yetersizlik yaşandığını göstermektedir.

Özellikle hızlı dijitalleşme süreci, geleneksel meslek tanımlarını ve yeterlilik profillerini geçersiz kılmakta; eğitim sisteminin bu değişimlere zamanında yanıt verememesi, beceri talebiyle arzı arasındaki uçurumu derinleştirmektedir. Örneğin, yapay zekâ, veri bilimi, bulut teknolojileri ve yeşil ekonomi gibi alanlarda yeterli içerik sunulamamakta; bu alanlara yönelik öğretmen yeterlilikleri ve fiziksel altyapılar da yetersiz kalmaktadır.

Beceri uyumsuzluğu yalnızca risk değil; aynı zamanda doğru yönetildiğinde stratejik fırsatlar da barındıran bir olgudur. Riskin hem tehdit hem de fırsat boyutuyla değerlendirilmesi, eğitim planlamasının geleceğe dönük olarak yapılandırılmasında önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminde stratejik planlama kültürünün kurumsallaştırılması, risk ve belirsizlik yönetiminin temel bileşenlerinden biri olmalıdır. Kapsamlı analizler, beceri uyumsuzluğunun yalnızca bireysel işsizlik değil, aynı zamanda ekonomik verimlilik, toplumsal refah ve sosyoekonomik kapsayıcılık üzerinde de belirleyici etkiler yarattığını göstermektedir. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitim yalnızca meslek kazandıran bir yapı değil; aynı zamanda stratejik bir kalkınma politikası olarak ele alınmalıdır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, mesleki eğitimin algısının değiştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Meslek liseleri yalnızca akademik başarısı düşük öğrenciler için bir seçenek değil; teknik donanımı yüksek, doğrudan istihdama geçebilen bireyler yetiştiren kurumlardır. Bu doğrultuda, ortaokul düzeyinden itibaren kariyer rehberliği hizmetlerinin yaygınlaştırılması, eğitim-istihdam eşleşmesinin niteliğini artıracaktır.

Son yıllarda Türkiye’de mesleki eğitime yönelik kapsamlı yapısal dönüşümler gerçekleştirilmiştir. Özellikle iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yaşanan arz-talep dengesizliğini gidermek ve mesleki eğitimin itibarını artırmak amacıyla geliştirilen politikalar, mesleki eğitim sisteminde yöntem değişikliğini beraberinde getirmiştir. Mesleki eğitimde özel sektörün ve işverenlerin tüm eğitim süreçlerine aktif katılımı sağlanarak müfredat geliştirme, beceri eğitimi,

öğretmenlerin mesleki gelişimi ve istihdama yönelik iş birlikleri yaygınlaştırılmıştır. ASELSAN, BAYKAR, İTÜ gibi stratejik kurumlarla açılan nitelikli MTE hem savunma sanayii hem de yazılım, mikro-mekanik gibi alanlarda yeni nesil insan kaynağı yetiştirilmesini sağlamıştır. Ayrıca, MESEM'ne yönelik teşvikler ve 3308 sayılı Kanun'da yapılan düzenlemelerle çıraklık sisteminin yeniden cazip hale getirilmesi, genç işsizliğin azaltılmasında etkili bir araç haline gelmiştir. Öğrencilere üretim sürecinde aktif rol verilirken döner sermaye katkılarıyla ekonomik fayda sağlanmış; fikri mülkiyet ve ticarileştirme odaklı eğitim anlayışı yaygınlaştırılmıştır. Bütün bu gelişmeler, Türkiye'de mesleki eğitimin yalnızca nitelikli iş gücü yetiştiren bir alan olmanın ötesinde, üretim, yenilikçilik ve istihdamı destekleyen stratejik bir eğitim politikası haline dönüştüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, mesleki eğitimde beceri uyumsuzluğuna yol açan yapısal nedenlerin açık biçimde tanımlanması ve bu nedenlere yönelik eyleme dönük, kanıta dayalı politikalara yönelinmesi gerekmektedir. Sektörel analizler ışığında çevik, esnek ve yerel düzeyde farklılaşabilen bir eğitim sistemi kurgulanmadıkça, beceri uyumsuzluğu sorunu derinleşmeye devam edecek; bu da mesleki eğitimin toplumsal güven kaybına uğramasına neden olacaktır. MTE, artık yalnızca alternatif bir yol değil; dijitalleşen, sürdürülebilirlik temelli ve yüksek rekabet içeren bir dünyada ekonomik canlılığı ve toplumsal bütünlüğü sağlayacak ana kalkınma omurgalarından biridir.

Mesleki eğitimde karar vericilere şu öneriler sunulmuştur:

- MEB, meslek liseleri ve MESEM programlarında uygulanan müfredatları, sektör temsilcileri, üniversiteler, organize sanayi bölgeleri (OSB) ve meslek odalarıyla iş birliği içinde yılda en az bir kez güncellemeli; modüler, seçmeli ve proje tabanlı içerikler yaygınlaştırılmalıdır.
- Rehberlik hizmetleri güçlendirilerek ortaokuldan itibaren tüm öğrencilere yetenek envanteri, ilgi testi, meslek tanıtım modülleri ve sektör temsilcileriyle tanışma fırsatları sunulmalıdır. Zorunlu ders saatleri içine “Kariyer Planlama ve Mesleki Farkındalık” dersi entegre edilmelidir.
- Mesleki eğitimde mezuniyet sonrası izleme, istihdam takibi, beceri boşluklarının tespiti ve müfredat etkililiği ölçümü için MEB, İŞKUR ve SGK arasında entegre veri paylaşımı sağlayan dijital bir izleme-değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. (2021). Rusya Federasyonu'nda gençlerin işgücü piyasasındaki işsizlik ve istihdam sorunları. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 654-668. <https://doi.org/https://doi.org/10.33712/mana.833586>
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, M. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Nobel Yayınları.
- Berk, Ş. (2002). *Meslek liseleri elektrik bölümü mezunlarının sanayi gereksinimlerini karşılayabilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi
- Berk, Ş. (2025). Maarif Düşüncemizin Kuramsal Temelleri. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer içinde, Yusuf Has Hacib ve Maarif Anlayışı (s. 179-211). PEGEM.
- Berk, Ş., & Demirer, M. (2024). Türk eğitim sisteminde dönüşüm 2002-2024. Y. Alpaydın, & K. Kültür içinde, Mesleki eğitimde yaşanan gelişmeler (s. 215-244). SETA.
- Bozgeyikli, H. (2019). Mesleki ve teknik eğitimin geleceği. İlke Geleceğin Türkiye'si Analiz Raporu. *İlke Yayınları*, 11(22), s. 350-362.
- Bozgeyikli, H. (2020). Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı üzerine. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(22), s. 350-362.
- Budak, N. (2021). Geleceğin meslekleri ve dijital beceriler. C. Selek Öz içinde, Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri seçme yazılar-V (s. 37-51). Değişim.
- CEDEFOP. (2010). The skill matching challenge: Analysing skill mismatch&policy implications. Luxembourg: EU Publications.
- CEDEFOP. (2018). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Luxembourg: EU Publications.
- CEDEFOP. (2020). Insights into skill shortages and skill mismatch. Luxembourg: EU Publications.
- CEDEFOP. (2023). The future of vocational education and training in Europe. Luxembourg: EU Publications.
- Demirer, M. (201). Mesleki eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) ile ilgili mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması: Bir model önerisi. *Öğretmenim Dergisi Yayınları*.
- European Training Foundation. (2020). Unlocking Youth Potential In South Eastern Europe And Turkey. 11 07, 2024 tarihinde https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-10/youth_in_seet.pdf Adresinden alındı
- Gülner, M., & Kayabaşı, Y. (2023). Dijital içerikli eğitimin yetişkinlerin dijital becerilerine etkisi. *Akademik Açı*, 3(1), s. 35-72.

- Gürlek, M. (2020). Kişi çevre uyumu ve kariyer tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(43), s. 255-281.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31795/baunsobed.672408>
- ILO. (2021). Developing skills for a resilient recovery. Genova. International Labor Organization.
- Jia, W., & Huang, X. (2023). Digital literacy and vocational education: essential skills for the modern workforce. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(5), 2382 – 2390
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. 07. 09,2025. Zanaat Atölyeleri. Mesleğim Hayatım:
<https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/zanaatatolyeleri/zanaat-neler-var>
adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). MEB, Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması Konulu Genelge 2008/81
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Tematik Mesleki ve Teknik Liselere ilişkin esaslar. MEB. 07 07, 2025 Tarihinde
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/30174759_TEMATY_K_ANADOLU_LYSESY_ESASLAR.pdf?utm_source=chatgpt.com
adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Hayat boyu öğretim değerlendirme raporu. 15.07,2025 tarihinde
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Okul ad değişikliği konulu yazı. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü 25.10.2024 tarih 116032059 sayı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi. Ankara: MEB.
- Nezahat Koçyiğit. (2025). Dijital Yetkinlikler: Geleceğin İş Dünyası İçin Gerekli Beceriler. Demir F
- İçinde, Dijitalleşen Dünyada Yeni Nesil Yönetim. Özgür Yayınları.
<https://doi.org/10.58830/ozgur.pub686.c2893>
- OECD. (2016). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Özer, M. (2020). Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı. Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Özer, M., & Suna, H. (2020). The Linkage between vocational education and labor market in Türkiye: Employability and Skill Mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), s. 558-569. <https://doi.org/https://doi.org/10.24106/kefdergi.704878>.
- Patore, F. (2018). New education models for the workforce of the future. IZA Policy Paper No. 143. Institute of Labor Economics.
- Resmî Gazete. (2016). MEB teşkilat ve görevleri hakkında kanunda yapılan değişiklikler. Ankara: MEB.
- Resmî Gazete. (2025). Proje okulları yönetmeliği. Ankara: MEB
- Şahin, Ö. (2020). Analysis of Skills-Mismatch in Turkey- Suggestions for Vocational Education and Training Policies. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 74-87.
- Şahin, Ö. (2021). Regional Analysis of Skills-Mismatch in Turkish Labor Markets. 8(1), 1-27. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.26650/JEPR813711>
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO Publishing.
- World Bank. (2016). Job Notes 5. 07 08, 2025 tarihinde https://documents1.worldbank.org/curated/en/210071526072991842/pdf/126159-WP-PUBLIC-add-series-NOTESMEASURINGSKILLSDEMANDEDBYEMPLOYERS-PUBLIC.pdf?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı.
- World Bank. (2023) Africa group annual report. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e0f016c369ef94f87dec9bcb22a80dc7-330212023/original/Annual-Report-2023.pdf> adresinden alındı.
- World Economic Forum. (2023). Annual Report 2023-2024. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2023_2024.pdf adresinden alındı.
- Yuliva Semenova. (2016). Analiz Bezrabortitsy Sredi Molodezhi. Obrazovaniye i Nauka Bez Granits: 5.

2. Bölüm

Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sözleşme İhlalleri

Semih ÇAYAK¹, Berrin Cansu ŞEN², Gizem DAK³

GİRİŞ

Psikolojik sözleşme, çalışan ile örgüt arasındaki yazılı olmayan karşılıklı beklenti, vaat ve yükümlülüklerin bütünüdür. İfade eden iş ilişkilerinin görünmeyen mimarisidir. Kavramın kökeni Argyris'in (1960) erken dönemdeki gözlemlerine uzanır; Levinson ve arkadaşları (1962) ile Schein (1978) bu çerçeveyi çalışan ve örgüt arasındaki örtük karşılıklılık üzerine sistemleştirmiştir. Literatürde beklentiler, vaatler, yükümlülükler ve karşılıklılık inancı psikolojik sözleşmenin temel bileşenleri olarak konumlanır. Bu sözleşmenin işlemsel, ilişkisel, dengeli ve geçişli biçimleri; ilişkinin süresi, duygusal yoğunluğu, esnekliği ve belirsizlik düzeyi bakımından ayrışır. Sözleşme ihlali algısı oluştuğunda, çalışanlarda öfke, hayal kırıklığı ve güven kaybı gibi duygusal tepkiler tetiklenir; bunun devamında iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performans olumsuz etkilenir. Eğitim örgütlerinde ihlaller; öğretmen- yönetim ilişkilerini, okulun güven iklimini ve iş birliği kültürünü zayıflatarak kurumsal etkililiği düşürür. Öğretmenlerin psikolojik sözleşme algıları, yönetsel adalet, açık iletişim, geri bildirim kalitesi ve mesleki gelişim fırsatları gibi uygulamalarla güçlenir ya da zedelenir. Dönüşümcü ve hizmetkâr liderlik gibi yaklaşımlar, güven ve aidiyet duygusunu pekiştirerek ihlal riskini azaltırken, kapalı ve tepkisel yönetim tarzları bu riski artırır. Okul bağlamında sözleşme ihlallerinin birikimli etkisi, sessizlik, geri çekilme, sinizm ve işten ayrılma niyeti gibi maliyetli davranış örüntülerine dönüşebilir. Bu nedenle psikolojik sözleşmenin içerik ve kalitesini izleyen, beklentileri açıklığa kavuşturan ve taahhütleri tutarlı biçimde yerine getiren yönetsel pratikler, eğitim örgütlerinde sürdürülebilir başarı için stratejik bir zorunluluktur. Bu kapsamda bu bölümde, psikolojik sözleşme ihlalleri ve ilişkili kavramlar alan yazında incelenmiş, okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme ihlallerine yönelik nitel bir araştırmaya yer verilmiştir.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: berrinensn@gmail.com

³ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e-posta: gizemdak@gmail.com

ALAN YAZIN

Psikolojik Sözleşme Kavramı

Örgütler çalışanlarının örgüt amaçlarına ulaşması için çaba sarf etmelerini örgüte katlı sağlamalarını beklemektedirler. Örgütler bu beklentileri karşılayan çalışanların örgütte kalmalarını da ister. Çalışanlarda beklentilerine karşılık bulabileceği bir örgütte çalışmak ister. Yasal sözleşmeler haricinde örgütün ve çalışanın beklentilerini içeren kavramı psikolojik sözleşme olarak incelenmektedir (Demirkasımoğlu, 2012).

Psikolojik sözleşme kavramını ilk kez açıklayan araştırmacı Argyris (1960) olmuştur. İş dünyasında varlığı bilinen ancak yazılı olmayan kuralları psikolojik iş sözleşmesi olarak tanımlamış ve böylece psikolojik sözleşme kavramının temellerini atmıştır (Özdemir, 2014). Argyris (1960) yaptığı çalışmada, çalışanların yeterli miktarda maaş aldıkları, iş güvencelerinin olduğu ve işiyle ilgili konularda yeterli sorumluluğa sahip olduklarını hissettikleri durumlarda şikayetlerinin azaldığını ve üretim konusundaki katkılarının arttığını belirlemiştir. Psikolojik sözleşme kavramını ele alan bir diğer araştırmacı Levinson vd. (1962) ise psikolojik sözleşmeyi, sözleşmenin tarafları arasındaki ilişkilerin oluşmasını sağlayan ancak açıkça belirtilmemiş karşılıklı beklentilerin toplamı olarak açıklamaktadır. Schein'a (1978) psikolojik sözleşme kavramını örgütün çalışandan çalışanın ise örgütten olmak üzere karşılıklı beklentiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu beklentiler sadece maaş karşılığında yapılacak işlerin yanında kişinin örgüte dahil olmasıyla kazandığı hak, ayrıcalık ve yükümlülükleri de kapsamaktadır. Psikolojik sözleşme beklentileri yazılı olarak ifade edilmese de çalışanların davranışlarını belirlemesinde önemli bir unsurdur.

Psikolojik sözleşme kavramına ilişkin ilk tanımlar, ağırlıklı olarak çalışanların inanç ve beklentilerine odaklanmıştır (Kotter, 1973; Schein, 1978). İlerleyen yıllarda yapılan tanımlarda ise kavram, taraflar arasında karşılıklı olarak verilen vaatler ve yükümlülükler çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Rousseau, 1989; Herriot ve Pemberton, 1997; Morrison ve Robinson, 1997). Yapılan literatür taraması sonucunda, psikolojik sözleşmeye ilişkin temel kavramları oluşturan beklentiler, vaatler, yükümlülükler ve karşılıklılık şu şekilde açıklanabilir:

Beklentiler; Gelecekte bir şeyin olup olmayacağına veya olması gerektiğine dair inancı temsil etmektedir. Beklentiler, bireye örgütte gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirmesi gerektiğinin planlanmasında yardımcı olarak görülmektedir (Aydın, 2007, s.28). Schein'a göre (1970, s.11) psikolojik sözleşme algısı beklentilere dayanmaktadır. Psikolojik sözleşmelerdeki beklentiler sadece çalışanın ücret beklentisi değildir. Bu

beklentiler çalışanın hak, ödül, ayrıcalık, yükümlülüklerini de kapsamaktadır. Kaldırmacı (1987) psikolojik sözleşmenin, taraflarca benimsenmiş beklentileri dayandığını belirtmiştir. Örgütün çalışanlarından beklentileri, çalışanlarında örgütlerinden beklentileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örgütün ve Çalışanların Beklentileri

Örgütün Çalışanlarından Beklentileri	Çalışanların Örgütlerinden Beklentileri
Çalışanın yaptığı işi en iyi şekilde yapması	Anlamlı ve ilgi çekici bir iş
Diğer çalışanlarla uyum içinde olma	İş güvenliği
Örgütün oluşturduğu değerleri koruması	Örgüt tarafından kabullenilme
Örgüt amaçlarına hizmet etmesi	Esnek ve rahat çalışma ortamı
	Adalet duygusuna sahip liderler
	Sorumluluk kazanma ve kararlarda etkili olma
	Yaptığı işin örgüt tarafından önemsenmesi
	Çalışanın özel hayatına saygı duyulması

Vaatler; bir şeyin yapılıp yapılmayacağına dair verilen vaatler veya sözler, psikolojik sözleşmenin temel unsurlarından birini oluşturmaktadır (Roehling, 2008). Bu vaatler, örgütün çalışanına sunmayı taahhüt ettiği imkânları, hakları, destekleri ya da ayrıcalıkları kapsamaktadır. Zamanla bu vaatler karşılıklı yükümlülüklerle dönüşmekte; taraflardan biri kendi yükümlülüğünü yerine getirdiğinde, diğer taraf da kendisini borçlu hissederek karşılık verme eğiliminde olmaktadır. Bu karşılıklı yükümlülükler, maddi ve manevi unsurlarıyla psikolojik sözleşmenin koşullarını oluşturmaktadır (Bilgin, 2007). Psikolojik sözleşmeyi oluşturan bu vaatler genellikle örgütü temsil eden kişiler—örneğin amirler, üst düzey yöneticiler ya da insan kaynakları uzmanları—tarafından verilmektedir (Turnley ve Feldman, 1999).

Yükümlülükler; bireyin belirli davranışlardan kaçınmasına ya da belirli davranışları yerine getirmeye zorlayan “görev, sözleşme, söz ya da diğer sosyal, ahlaki ya da yasal gereklilikler” olarak tanımlanmaktadır (Roehling, 2008). Yükümlülük, gelecekte yapılacağı taahhüt edilen eylemler demektir. Psikolojik sözleşme kavramı örgütler tarafından verilen vaatlerin yerine getirilmesi ve çalışanlar tarafından yapılacak eylemler etrafında oluşmaktadır. Chen, Tsui ve Zhong’a (2008) göre, bir iş ilişkisi kurulduğunda, çalışan, örgüte hizmet etme ve yönetimin emirlerini yerine getirme yükümlülüğünü kabul eder. Aynı şekilde, işveren de çalışana maaş, ödüller, haklar, eğitim ve terfi gibi fırsatlar sunma sorumluluğunun farkındadır. Bu karşılıklı yükümlülükler, iş ilişkisinin temelini oluşturur.

Karşılıklılık; Rousseau, “psikolojik sözleşme terimi; bireyin ve karşı taraf arasındaki karşılıklı değiş- tokuş ilişkisinin hüküm ve koşullarına ilişkin

inançlarını ifade eder. (Rousseau, 1989). Karşılıklılık ilişkisine duyulan inanç, psikolojik sözleşmenin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Rousseau, 1989). Bu inanç ya da algılar ise, taraflar arasında verilen vaatler ve karşılıklı kabuller üzerine inşa edilmektedir (Robinson ve Rousseau, 1994). Psikolojik sözleşmeler bireyseldir, çalışan sözleşmenin her bir parçasına kendi bakış açısıyla bakmaktadır. Bu durum psikolojik sözleşmelerin öznelliğini göstermektedir. Psikolojik sözleşmelerin oluşmasını inançlar sağlasa da bu inançlar tarafların sözleşme şartları üzerinde anlaşmasını gerektirmez (Robinson ve Rousseau, 1994).

Psikolojik Sözleşme Türleri

Milward ve Hopkins (1998) psikolojik sözleşme işlemsel ve ilişkisel olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. Rousse (2000) bu iki boyuta yeni iki boyut eklemiş ve ilişkisel, işlemsel, geçişli, dengeli olmak üzere dört boyutta incelemektedir.

İşlemsel Sözleşme

İşlemsel psikolojik sözleşmeler; kısa süreli ilişkiler, performans dayalı ücretlendirme ve yüksek maaş gibi unsurları içermektedir. Bu tür sözleşmeler, maddi kazançlara ve ekonomik koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Kısa vadeli ve bireysel yeteneklerin ön planda olduğu işlemsel sözleşmeler, çalışan ile örgüt arasında güçlü bir bağ kurulmasını engelleyebilmektedir (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2002).

İstihdam ilişkisini daha çok işlemsel sözleşmeler çerçevesinde değerlendiren bireyler için örgüt; yalnızca görevlerini yerine getirdikleri, bağlılık ya da duygusal sorumluluğun sınırlı olduğu bir yapı olarak görülmektedir. Bu tür çalışanlar, örgütü kısa vadeli ödüller (örneğin ücret, terfi) elde edilebilecek bir araç olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla, yalnızca kendi sorumluluk alanlarıyla ilgilenirler ve örgütte en basit görevlerde bile sorumluluktan kaçınma eğilimi gösterebilirler. Görev tanımlarının ötesine geçme konusunda isteklilik düzeyleri düşüktür. Bu özellikler, işlemsel psikolojik sözleşmeye sahip bireylerin belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Millward ve Hopkins, 1998). İşlemsel boyutta, işçi ve işveren arasındaki ilişki genellikle ekonomik nedenlere dayalı, kısa vadeli, açık ve anlaşılır bir yapıya sahip olup, esneklik açısından sınırlamaktadır. Bu tür ilişkilerde, taraflar arasındaki etkileşim daha çok somut ve belirli beklentilere dayanır. Öte yandan, ilişkisel boyutta işçi ve işveren arasında, duygusal bir bağlılık, uzun vadeli bir perspektif, değişime açıklık ve örtük subjektif unsurlar içeren bir ilişki ağı bulunmaktadır. Bu boyut, taraflar

arasında güven, bağlılık ve karşılıklı destek gibi daha derin ve uzun süreli unsurların rol oynadığı bir iş ilişkisini ifade etmektedir (Rousseau, 2004).

İşlemsel psikolojik sözleşmeye sahip çalışanlar, belirli ve açık sözleşme koşullarına sıkı sıkıya bağlı kalma eğilimi göstermektedir. Bu çalışanlar, söz konusu şartların dışına çıkmaktan kaçınmakta ve yalnızca yükümlülükleri çerçevesinde hareket etmektedir. Sözleşme koşullarında bir değişiklik olduğunda ya da işveren bu yükümlülükleri uymadığında, alternatif iş arayışına girmektedir. Ayrıca bu tür psikolojik sözleşmeye sahip çalışanlar, yalnızca kendilerine sunulan maddi katkıların karşılığını vermek üzere performans sergilemekte; görev tanımının ötesine geçmeyi ya da fazladan sorumluluk almayı gerekli görmemektedirler.

İlişkisel Sözleşme

İşlemsel sözleşmelerin aksine, ilişkisel psikolojik sözleşmeler uzun vadeli bir iş ilişkisine dayanır. Bu tür sözleşmeler, çalışanlar açısından mesleki gelişim, örgüte özgü becerilerin kazanılması gibi unsurları kapsarken; işveren açısından ise çalışanlara sürekli eğitim ve gelişim fırsatları sunma sorumluluğunu içermektedir. Dolayısıyla ilişkisel sözleşmeler hem çalışan hem de işveren için karşılıklı bağlılık, güven ve uzun dönemli iş birliği temelinde şekillenen bir anlayışı yansıtır (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2015). Rousseau'ya (1995) göre ilişkisel psikolojik sözleşmeler, dinamik yapıya sahip, değişime açık ve maddeleri genellikle örtük olan sözleşmeler olarak belirtmektedir. Bu tür sözleşmelerde yalnızca ekonomik unsurlar değil, aynı zamanda duygusal bağlılık da önemli bir yer tutmaktadır. İlişkisel sözleşmelerde ilişkiler süreyle sınırlı değildir; taraflar arasında karşılıklı yatırımlar ve güvene dayalı bir bağlılık söz konusu olmaktadır. Örgüt ve çalışan arasındaki karşılıklı bağımlılık düzeyi yüksek olmakta ve bu nedenle işten ayrılma ya da işten çıkarılma gibi durumların önünde çeşitli engeller bulunabilmektedir. Rousseau (1990), ilişkisel sözleşmelerde, çalışanların belirli bir süre örgüte hizmet etmeleri ve örgüte bağlılık göstermeleri karşılığında, çalışana belirli bir seviyede iş güvencesi sağlanmaktadır.

Dengeli Sözleşme

Dengeli sözleşme türü hem işlemsel hem de ilişkisel psikolojik sözleşmelerin özelliklerini bir arada barındırmaktadır. Her iki sözleşme türü arasında bir denge unsuru taşıdığı için bu tür sözleşmeler literatürde "denge" ya da "hibrid (melez)" sözleşmeler olarak adlandırılmaktadır. Dengeli sözleşmeler; dinamik, açık ve esnek yapılarıyla öne çıkar ve genellikle belirli bir süreyle sınırlı değildir. Bu sözleşme türünde, ilişkisel sözleşmenin temel özelliklerinden biri olan bağlılık ile

işlemsel sözleşmeye özgü performansa dayalı tazminat sistemi bir arada bulunmaktadır (Costa ve Oliveira, 2022).

Dengeli sözleşmeye sahip çalışanlar, işlerine bağlılık gösteren ve örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için kendi görev tanımları dışında kalan sorumlulukları da gönüllü olarak üstlenebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Yin ve Xu, 2008). Bu çalışanlar, kişisel hedeflerine ulaşabildikleri sürece örgütsel hedeflere katkı sağlamaktan kaçınmazlar. Bu durum, örgüte karşı geliştirdikleri bağlılık ve sadakat duygusunu da pekiştirmektedir.

Geçişli Sözleşme

Rousseau (1990), psikolojik sözleşmelerin belirli özellikleri taşımadığı için geçişsel sözleşmelerin psikolojik sözleşme türü olarak kabul edilemeyeceğini, bunun yerine örgütsel değişimlere ve geçiş süreçlerine ilişkin sonuçlar gösteren bir durum olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Geçişsel sözleşmelerin en belirgin özelliği, taraflardan birinin veya her ikisinin de birbirlerine duyduğu güveni kaybetmeleri durumudur. Bu güven kaybının yanı sıra, sözleşmeye taraf olan her iki taraf da karşılıklı sorumluluklarını yerine getirme noktasında zorluklar yaşamaktadır. Güven duygusunun azalması veya tamamen ortadan kalkması, iş ilişkilerinin geleceği ve bu ilişkilerin düzelme olasılığına dair inançları da olumsuz yönde etkilemektedir. Güven kaybı, sadece ilişkilerin gelecekteki sürdürülebilirliğine olan inancı zayıflatmakla kalmaz, aynı zamanda taraflar arasındaki etkileşimleri ve örgütsel bağlılığı da zedeler. Bu durum, çalışanların motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını düşürerek örgütsel verimlilik üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Rousseau, 1990).

Psikolojik Sözleşme İhlali

Psikolojik sözleşme ihlalleri, çalışanların örgütlerinden bekledikleri yükümlülüklerin yerine getirilmemesi durumunda, iki temel boyut etrafında şekillenmektedir: Bilişsel algılar ve duygusal tepkiler (Morrison ve Robinson, 1997). Bu boyutlardan bilişsel algı, ihlalin fark edilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgiliyken, duygusal tepki boyutu, bu algının ardından çalışanların hissettikleri öfke, hayal kırıklığı ve güven kaybı gibi duygusal reaksiyonları içerir. Benzer şekilde, Robinson ve Judge (2007), psikolojik sözleşme ihlali ile çalışanların duygusal durumları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve çalışanların bu tür ihallere karşı genellikle olumsuz duygusal tepkiler verdiklerini vurgulamaktadır. Bu duygusal tepkiler, çalışanların örgütsel bağlılıklarını, iş tatminlerini ve genel iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Örgüte yeni katılan çalışanlar çeşitli beklentiler geliştirebilir; bu beklentiler karşılanmadığında üzüntü, tatminsizlik ya da düşük performans gibi sonuçlar

ortaya çıkabilmektedir. Ancak psikolojik sözleşmenin ihlali durumunda, çalışanlar daha yoğun duygular yaşamakta, daha sert tepkiler vermekte ve bu tepkilerin sıklığını artırma eğilimi göstermektedirler (Robinson ve Rousseau, 1994).

Örgütlerde psikolojik sözleşme ihlalleri farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bu ihlal türleri Tablo 2'de detaylı olarak açıklanmıştır. Söz konusu ihlal biçimlerinde, psikolojik sözleşme ihlali Robinson ve Rousseau (1994) çalışmasında olduğu gibi, tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır.

Tablo 2. Psikolojik Sözleşme İhlal Biçimleri

İhlal Biçimleri	Açıklama
Eğitim ve geliştirme	Çalışanlara vaat edilen kadar eğitimin verilmemesi ya da hiç eğitim imkânı sağlanmaması.
Ödemeler	Çalışana vaat edilen ücretin-maaşın az verilmesi ya da hiç verilmemesi.
Ödüllendirme	Çalışana vaat edilen ödülün verilmemesi ya da ödüllerin adaletli olarak dağıtılmaması.
Sorumluluk	Çalışana vaat edilen sorumluluğun verilmemesi.
Değişim yönetimi	Çalışanı etkileyen örgütsel değişimlerden çalışanların haberdar edilmemesi
Bireyler	İşverenlerin ya da yöneticilerin, örgüt içinde bulunan diğer bireylerin uzmanlıkları, itibarları ya da iş stilleri gibi konularda yeni başlayan çalışanları yanlış bilgilendirmesi.
İş Niteliği	Örgütte çalışılan birimin yapısı konusunda çalışanlara yanlış bilgi verilmesi.
İş Güvenliği	Çalışana vaat edilen iş güvenliğinin sağlanmaması.
Geri Bildirim	Gözden geçirme ve geribildirim yetersiz yapılması.

Psikolojik Sözleşme İhlinin Nedenleri

Morrison ve Robinson'a (1997; akt. Ayaz, 2017) göre, psikolojik sözleşme ihlali iki temel nedene dayanmaktadır: biri "sözünden dönme", diğeri ise "verilen sözlerle ilgili karşılıklı uyuşmazlık" tır. Sözünden dönme; sözleşmenin taraflarından birinin, yükümlülüklerini yerine getirmesi gerektiğini bilmesine rağmen, bunu bilinçli ve kasıtlı olarak yapmaması durumunu ifade eder. Bu tür bir durum, özellikle çalışanın beklentilerinin açıkça ihlal edildiği ve karşı tarafın taahhütlerinden geri adım attığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Robinson ve Rousseau, 1994).

Psikolojik Sözleşme İhlalinin Sonuçları

Örgütler, psikolojik sözleşme ihlali yapan her çalışana aynı tepkiyi vermezler. Psikolojik sözleşme ihlali, çalışanlar üzerinde çeşitli olumsuz etkilere yol açarken, bu etkiler farklı davranış biçimlerine dönüşebilmektedir. Çalışanlar, psikolojik sözleşme ihlali algıladıklarında, genellikle örgüte karşı bağlılıklarında ve iş tatminlerinde azalma yaşarlar. Bunun yanı sıra, örgütsel vatandaşlık davranışları azalmakta, iş performanslarında düşüş meydana gelir, işe devam etme konusunda zorluklar yaşanmakta ve örgütten uzaklaşma eğilimleri artış göstermektedir. Çalışanlar, sorumluluklarını yerine getirmeme veya bu sorumlulukları ihmal etme gibi tutumlar sergileye başlamakta ve nihayetinde işten ayrılma kararı alabilmektedirler. Bu davranış değişiklikleri, örgütün verimliliği ve uzun vadeli başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Robinson ve Morrison, 2000; Rousseau, 1995; Turnley ve Feldman, 1999).

Örgütler açısından bakıldığında ise, çalışanların örgüt beklentilerini ve işin gereklerini yerine getirmemesi, örgütsel güveni olumsuz yönde etkilemektedir. Psikolojik sözleşmenin ihlali, yalnızca çalışanın iş verimliliğini değil, aynı zamanda örgüt içinde yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki güven ilişkisini de zedeleyebilmektedir. Özellikle, işveren psikolojik sözleşmedeki yükümlülüklerini istem dışı bir şekilde yerine getiremediğinde, çalışanlar bu durumu çoğunlukla bilinçli bir ihlal olarak algılamaktadır. Bu durum, çalışanlar tarafından genellikle işverenin sözünden dönmesi olarak değerlendirilmekte bu algı, işverenle olan ilişkilerde güven kaybına yol açabilmektedir (Lester vd., 2002).

Çalışan ile işveren arasında bir güven zedelenmesi yaşandığında, örgütün çalışanın daha esnek olmasına veya ekstra çaba göstermesine ihtiyaç duyduğu zamanlarda bile, çalışanlar örgüte katkı sağlamak istememekte ya da gönüllü çaba göstermemektedir (Turnley ve Feldman, 1999).

Bir örgütte psikolojik sözleşme ihlal edildiyse o örgütte çalışan birerler kendilerini kandırılmış gibi hissetmekte bu duruma bağlı olarak duygusal gerginlik, örgüte karşı öfke duyma gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Coyle-Saphiro ve Parzefall, 2008). Ancak psikolojik sözleşme ihlali her çalışanda örgüte karşı aynı duygusal tepkilere yol açmayabilir. Ng ve Feldman'a (2009) göre, çalışanın hissettiği psikolojik sözleşme ihlali şiddeti ne kadar fazlaysa çalışan aynı oranda duygusal göstermektedir. Bir çalışan için verilen örgüt tarafında verilen sözler ne kadar önemli ise psikolojik sözleşme ihlali de o kadar artmaktadır. Örneğin, bir çalışan için belirli bir süre çalıştıktan sonra maaşında artış yapılması büyük bir önem taşıyorsa ve işveren bu konuda açık bir vaatte bulunmuşsa, ancak vadedilen zaman geldiğinde zam gerçekleşmezse, çalışan bu durumu ciddi bir sözleşme ihlali olarak algılamaktadır. Bu algı,

çalışanda hayal kırıklığına, güvensizliğe ve yoğun bir tepkiye yol açabilmektedir. Diğer yandan, aynı çalışan için belirli bir kıdem süresi sonunda terfi almak çok da önemli bir beklenti değilse, bu konuda verilen sözlerin tutulmaması çalışan açısından büyük bir sorun teşkil etmemektedir. Bu durumda kişi duruma kayıtsız kalabilir ya da hafif bir hoşnutsuzlukla yetmektedir. Bu durum, psikolojik sözleşmelerin etkisinin, sadece verilen sözlerin yerine getirilip getirilmediğine değil, aynı zamanda bu vaatlerin çalışan açısından ne derece anlam taşıdığına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik sözleşme ihlali, çalışan tarafından gösterilen tepkilerin şiddeti ne olursa olsun, genel olarak ihlal algısının çalışanın mutluluğu üzerinde olumsuz bir etki yarattığı belirlenmiştir (Conway ve Briner, 2002). Başka bir deyişle, psikolojik sözleşmesinin ihlal edildiğini düşünen bir çalışan, örgüte karşı olan tutumlarını ve davranışlarını genellikle olumsuz yönde yeniden şekillendirir. Bu durum, çalışanın motivasyonunu, iş tatminini ve örgüte olan bağlılığını zayıflatarak, örgüt içindeki verimlilik ve genel performans üzerinde de uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Rousseau, 1990). Psikolojik sözleşme ihlali, sadece çalışanların bireysel duygusal durumlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda örgütsel düzeyde de güvenin azalmasına ve iş ilişkilerinde çatlakların oluşmasına neden olmaktadır.

Yapılan araştırmalar, psikolojik sözleşmesinde ihlal algısı yaşayan bir çalışanın, işten ayrılma düşüncesi (Turnley ve Feldman, 1999), düşük iş tatmini (Tekleab ve Taylor, 2003), örgüt içi güvensizlik, örgütsel bağlılıkta azalma (Robinson, 1996; Lester ve diğ., 2002) ve örgüte karşı sorumluluk hissini kaybolması (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2002) gibi olumsuz tutum ve davranışlar sergileme olasılığının arttığını göstermektedir.

Psikolojik sözleşme ihlallerinin sonucu olarak öğretmenlerin kuruma karşı güvensizlik duymaları, öğrenci-öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim, kandırılmış veli, kurumların sürekli bir öğretmen sirkülasyonu içinde olmaları, eğitim kurumlarının ticarethaneye dönüşmesi, öğretmenlerin örgütlenmesi bulguları psikolojik sözleşme ihlallerinin etki alanının kapsamına dikkat çekmektedir (Değer, 2022).

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK SÖZLEŞME İHLALLERİ

Günümüzde, çalışan ile işveren arasındaki karşılıklı beklentiler işe karşı tutumun temelini oluşturmaktadır. İşe karşı geliştirilen olumsuz tutum ve davranışların büyük çoğunluğu psikolojik sözleşmelerin ihlaller edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple psikolojik sözleşme ihlalleri birçok alının çalışma konusu olmuştur. Bu alanların birisi de şüphesiz ki eğitim alanıdır. Eğitim yoluyla bireylerin hem kendilerine hem topluma faydalı olması

amaçlanmaktadır. Eğitim faaliyetleri yapılırken sadece öğrenci değil aynı zamanda veliler, öğretmenler, yöneticilerin bir arada çalışması gerekmektedir (Demir, 2023). Eğitim örgütlerindeki psikolojik sözleşme ihlallerini incelerken öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlalleri ve okul yöneticilerinin algıladıkları psikolojik sözleşme ihlali durumlarına ayrı ayrı incelenmelidir.

Okullarda bireylerin eğitiminde doğrudan sorumluluk üstlenen ve öğrencilerle sürekli iletişim içinde olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere rehberlik ederek onların gelişimine katkı sağlarlar. Bu nedenle, öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının araştırılması önemli bir konudur. Çünkü eğitim kurumlarında zaman zaman örgütsel kurallara aykırı davranışlar ve tutumlar ortaya çıkabilmektedir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014).

Psikolojik sözleşme ihlali, örgüte yönelik çeşitli olumsuz sonuçlara sebep olabilir ve bu sonuçlar farklı biçimlerde kendini gösterebilmektedir. Eğitim kurumları özelinde değerlendirildiğinde, psikolojik sözleşme ihlali öğretmenlerin iş yaşamlarına ve çevreleriyle kurdukları ilişkilere yansiyabilir; bu durum öğretmenlerin performansını ve okul yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmalar, psikolojik sözleşme ihlalinin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını azaltabileceğini, işten ayrılma niyetlerini artırabileceğini ve performans düşüşüne yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2000; Mimaroglu, 2008; Morrison ve Robinson, 1997). Ayrıca, bu ihlal algısının çalışanların tutum ve davranışları üzerinde olumsuz bir etki yarattığı belirtilmektedir. Özellikle öğretmenlerde, psikolojik sözleşme ihlali sonucunda psikolojik iyi oluşun zedelenmesi, işe devamsızlık, işe katkının azalması, verim kaybı ve geri çekilme gibi olumsuz davranış örüntüleri görülebilir. Bu olumsuz sonuçlardan biri de öğretmenlerin işlerine karşı yabancılaşması olmaktadır (Afşar, 2016; Demirkıran ve diğerleri, 2016).

Okul iklimini şekillendiren unsurlar arasında yer alan okul yöneticilerinin davranışları hukuki bir temele dayanmaktadır. Ayrıca psikolojik sözleşme kavramı, yöneticilerin eğitim sistemi içindeki tutum ve davranışlarını etkileyerek örgütsel sonuçları belirlemektedir. Bu bağlamda, kurallara uygun davranan okul yöneticilerinin görev yaptığı eğitim kurumlarında sunulan eğitimin kalitesinin yüksek olması beklenmektedir. Günlük yaşamda bireyler sorumluluklarını yerine getirdiklerinde, karşılığını alacaklarına dair inançları psikolojik sözleşme algısını olumlu yönde etkiler ve bu durum öz yeterlik inancının artmasına katkı sağlamaktadır (Açıkgöz, 2021).

Eğitim sistemindeki değişimlere paralel olarak, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Bu artan sorumluluklar doğrultusunda, okul yöneticileri ile üst yönetim arasında karşılıklı beklentiler

oluşmaktadır. Bu beklentiler sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyal boyutları da içermektedir. Üst yönetim, okul yöneticilerinden belirli beklentilerde bulunurken, okul yöneticileri de karşılıklı olarak üst yönetimden beklentiler içerisinde. Ayrıca, okulun ihtiyaçlarının karşılanması ve yöneticilerin takdir edilip ödüllendirilmesi psikolojik sözleşme algısını güçlendirmekte ve yöneticilerin öz yeterlik duygusunu artırmaktadır. Bu bağlamda, üst yönetim ile okul yöneticisi arasında kurulan olumlu psikolojik sözleşme, yöneticilerin öz yeterlik algısına olumlu katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, psikolojik sözleşme algıları ile öz yeterlik arasındaki ilişki, eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin inançlarını ve sorumluluklarını anlamak açısından önem taşımaktadır (Demirer, 2019).

Öğretmenlerle eğitim-öğretim kurumları arasındaki kanuni sözleşmelerin yanı sıra, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında oluşan psikolojik sözleşme algıları, bireylerin yükümlülük ve beklentilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca, bireylerin deneyimleri ve kişisel özellikleri de bu algıyı şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Selekler (2007), meslek yaşamının herhangi bir aşamasındaki öğretmenlerin psikolojik sözleşme algılarının, geçmiş deneyimleri, iş yaşamının başındaki sosyal çevreleri ve okul yöneticilerinin davranışları tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı okullarda görev yapmaları durumunda psikolojik sözleşme algılarının da değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Benzer şekilde, aynı eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler arasında bile bireysel farklılıklar psikolojik sözleşme algısında çeşitliliğe neden olmaktadır. Ayrıca, okullar arasındaki yönetim biçimlerindeki farklılıklar da çalışanların psikolojik sözleşme algısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu doğrultuda, birden fazla okulda görev yapan öğretmenlerle uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları psikolojik sözleşme algılarının farklılık göstereceği beklenmektedir (Demirer, 2019).

Yasal sözleşmeler genellikle öğretmenler ile eğitim kurumları arasında yapılırken, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki psikolojik sözleşme algısı beklentiler ve yükümlülüklere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Psikolojik sözleşme, çalışanın kişisel özellikleri ve deneyimlerinden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Selekler'e (2007) göre, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin öncülleri, işe başlamadan önceki deneyimler, stajyerlik dönemi ve işe girişte yaşanan sosyalleşme süreci olarak belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenler ile yöneticilerin birlikte çalışmaya başlamasıyla ortaya çıkan etkileşimler psikolojik sözleşme algısını şekillendirmektedir. Farklı okullarda edinilen deneyimler, bu algının değişmesine neden olabilir. Bireysel farklılıkların yanı sıra, okul yönetim tarzı ve çevresel faktörler de psikolojik sözleşmenin

farklılaşmasında rol oynamaktadır. Bu nedenle, birden fazla okulda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler için uzun yıllar edinilen deneyimlerin psikolojik sözleşme algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilmektedir (Selekler, 2007).

Öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde psikolojik sözleşme ihlali algıladıklarını ancak iş tatminlerinin yüksek olduğunu söylenebilir . Öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuca varılmıştır (Buluç ve Demir, 2015; Günbayı ve Tokel, 2012; Koç vd., 2009). Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimi ve çalışma koşullarını genel olarak olumlu biçimde değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlali algılarının düşük olması, okul yöneticilerinin verdikleri sözleri büyük ölçüde yerine getirdiklerine ya da öğretmenlerin bu sözlerin tam anlamıyla yerine getirilmemesine karşı hoşgörülü olduklarına işaret etmektedir (Çağlayan, 2016).

Yapılan çalışmaların birçoğu öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlali algılarının düşük, iş tatminlerinin ise yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını ya da öğretmenlerin beklentilerin karşılanmaması durumunda belirli bir hoşgörü sergilediklerini düşündürmektedir. Ancak, psikolojik sözleşme ihlali algısının iş tatmini üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu da ifade edilmektedir (Özdemir ve Ceylan, 2021).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle açık ve etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerin iş tatminini artırmada önemli bir etkidir. Öğretmenlerin ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştıkları zorlukların anlaşılması, yönetim süreçlerinin daha verimli yürütülmesini sağlar. Yönetim uygulamalarının adil ve şeffaf olması, öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlali algısını azaltarak iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fırsatlar sunmak hem kişisel hem de profesyonel tatmin düzeylerini artırır. Mesleki becerilerin geliştirilmesi için eğitim programları ve seminerler düzenlenmesi, öğretmenlerin iş bağlılıklarını güçlendirmektedir. Yöneticilerin taahhüt ettikleri şartları yerine getirmeleri ve öğretmenlerle yapılan sözleşmelerde açık ve gerçekçi olmaları önemlidir. İş yükünün dengelenmesi ve stresle başa çıkmaya yönelik destekleyici uygulamalar da iş tatminine katkı sağlamaktadır. Pozitif ve motive edici bir çalışma ortamının oluşturulması, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olurken, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi de bu süreci desteklemektedir. Bu uygulamalar, öğretmenlerin iş tatminini artırarak eğitim kalitesinin yükselmesine ve öğrenci başarısının gelişmesine katkıda bulunur (Özdemir ve Ceylan, 2021).

Eğitim Örgütlerinde Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Nedenleri

Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye ilişkin algılarının zayıf olması, eğitim kurumlarında çeşitli problemlere neden olabilmektedir. Bunlardan biri, çalışanların örgüte duyduğu güvenin azalmasına sebep olmaktadır. Bu durum, beraberinde çalışanların verimliliklerinde düşüşe yol açabilmektedir (Mimaroglu, 2008). Beklentileri ve talepleri karşılanmayan öğretmenlerin, okul ortamında gösterecekleri çabanın azalması muhtemeldir. Başka bir ifade ile, psikolojik sözleşme algısı düşük olan öğretmenlerin işlerine fazladan zaman ayırmaktan kaçınmaları ve sahip oldukları bilgi ve deneyimleri istenilen düzeyde ortaya koymamaları söz konusu olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, psikolojik sözleşme algısını etkileyen birçok faktörün bulunduğu görülmektedir. Bu faktörlerden biri de yöneticilerin tutumlarıdır. Çünkü yöneticiler, psikolojik sözleşme algısının oluşmasında önemli bir role sahip olmaktadır (Robinson, 1996).

Psikolojik sözleşme üzerinde etkili olan diğer önemli faktörler arasında, örgütün çalışana sağladığı maddi ve manevi güven yer almaktadır. Çalışanın iş güvencesine sahip olması, kariyerinde ilerleme imkânlarının sunulacağını bilmesi, maddi konularda kendini güvende hissetmesi ve hizmet karşılığında maddi ya da manevi ödüllendirileceğini öngörmesi, psikolojik sözleşmenin oluşumunda etkili unsurlardır (Moorhead ve Griffin, 1989).

Eğitim Örgütlerinde Psikolojik Sözleşme ve Liderlik Tarzları

Öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerine etki eden etmenlerden biri de okul müdürünün liderlik davranışları olmaktadır. Eğitim kurumlarında çalışanlarla yöneticiler arasındaki iletişimin yetersizliği, çalışanların beklentilerinin açıkça ifade edilmemesi ve karşılanmaması sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, psikolojik sözleşme algısında olumsuz etkiler yaratmakta ve sözleşme ihlal algısını artırmaktadır. Özellikle öğretmenlerin yöneticilerden düzenli ve yapıcı geri bildirim alamamaları, iş motivasyonu ve örgütsel bağlılıkta düşüşe yol açabilmektedir. Bu nedenle, iletişim eksikliği psikolojik sözleşme ihlalinin önemli bir nedeni olabilmektedir (Özdemir ve Ceylan, 2021).

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürücü liderlik stillerini benimsemeleri, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu liderlik tarzı, yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu ilişkinin yatay ve katılımcı bir yapıya dönüşmesini sağlayarak, öğretmenlerin kararlara katılımını, özerkliklerini ve örgütsel aidiyetlerini artırmaktadır (Blase ve Blase, 1996). Öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmesi, düşüncelerinin değerli görüldüğünü hissetmeleri ve takım çalışmasına dayalı bir okul kültürünün inşa edilmesi, öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerinin sürdüğüne dair güçlü bir algı

oluşturmaktadır. Bu durum, psikolojik sözleşmenin temel unsurları arasında yer alan güven, destek, adalet ve aidiyet duygularının öğretmenler nezdinde karşılık bulduğunu göstermektedir.

Öte yandan, yöneticilerin bu tür liderlik davranışlarından uzaklaşmaları, öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili beklentilerinin karşılanmamasına ve dolayısıyla psikolojik sözleşme ihlali algısına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, liderlik stilleri ile psikolojik sözleşme algısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim dönüşümcü liderlik sergileyen yöneticiler, öğretmenlerin iş doyumunu ve kuruma bağlılığını artırırken, psikolojik sözleşme ihlali riskini de azaltmaktadır (Kurt ve Demirtaş, 2020; Demirkıran ve Şahin, 2016).

Demokratik liderlik, açık iletişim, eşitlik ve karar süreçlerine çalışanların katılımı gibi uygulamalar yoluyla çalışanların fikirlerinin önemsendiğini hissetmelerini sağlar; bu durum psikolojik sözleşmenin özellikle adalet ve aidiyet boyutlarını güçlendirmekte, çalışanların örgüte duyduğu güven ve bağlılığı artırmaktadır (Yukl, 2013)

Hizmetkâr liderlik yaklaşımı, yöneticilerin öncelikle çalışanların ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi, onları desteklemesi ve bireysel gelişimlerine katkı sağlaması esasına dayanır (Greenleaf, 1977). Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin yalnızca görevlerini yerine getiren bireyler olarak değil, aynı zamanda birer insan olarak görülmesini ve değer verilmesini vurgular. Hizmetkâr liderlik sergileyen yöneticiler, öğretmenlerin duygusal ve mesleki ihtiyaçlarına karşı duyarlılık geliştirerek onlarla güçlü, güvene dayalı ilişkiler kurar. Bu yaklaşım, psikolojik sözleşmenin temel bileşenleri olan güven, saygı, destek ve aidiyet duygularını doğrudan beslemektedir. Nitekim Liden, Wayne, Zhao ve Henderson (2008) tarafından yapılan araştırma, hizmetkâr liderliğin çalışanların örgütsel bağlılıklarını ve psikolojik sözleşme algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, eğitim alanında yapılan çalışmalar da hizmetkâr liderliğin öğretmenlerin örgüte olan güvenlerini artırdığını ve sözleşmenin ihlal edildiği yönündeki algıları azalttığını göstermektedir (Kaya ve Polatcan, 2020). Bu doğrultuda, hizmetkâr liderlik tarzı, okul ortamında öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmesini ve sözleşmelerinin sürdürülmesine dair algılarının pekişmesini sağlayan etkili bir liderlik biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Okul Kültürüne Etkisi

Psikolojik sözleşme ihlalleri, öğretmenlerin okul yöneticilerine ve genel olarak kuruma yönelik algılarını zedelemekte, bu da okulun kültürel iklimine doğrudan yansımaktadır. Okul kültürü, güvene, açıklığa, katılıma ve destekleyici

ilişkilere dayandığı için, öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması durumunda bu değerlerin zayıfladığı görülmektedir. Yıldırım ve Altinkurt (2021), öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlali algılarının yüksek olduğu okullarda, örgüt kültürünün güvensiz, bireyci ve pasif bir yapıya dönüştüğünü tespit etmiştir. Tetik, Bozbayındır ve Turan (2023) ise, yöneticiler tarafından verilen sözlerin yerine getirilmemesinin, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını azalttığını ve bu durumun iş birliği kültürünü zedelediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürüne duygusal bağlılıkları, yöneticilerin tutarlı ve adil davranışlarına bağlı olarak şekillenmektedir. Karataş ve Başar (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, psikolojik sözleşmenin yerine getirilmemesinin öğretmenlerde aidiyet duygusunu azalttığı ve okuldan kopuş eğilimini artırdığı ortaya koymaktadır. Bu durum, kurumsal sadakatte düşüşe ve okul içi etkileşimlerde yüzeyselleşmeye neden olmakta, kültürel çözölmeyi beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, okul örgütlerinde psikolojik sözleşme ihlalleri yalnızca bireysel tepkilere değil; aynı zamanda uzun vadeli kültürel deformasyonlara da yol açabilmektedir.

Eğitim Örgütlerindeki Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşme İhlaline Yönelik Tepkileri

Psikolojik sözleşme ihlalleri, öğretmenlerin yönetime ve kuruma karşı geliştirdiği duygusal ve davranışsal tepkiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu tepkiler, öğretmenin ihlali nasıl algıladığına, kurumla olan ilişkisine ve geçmiş deneyimlerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir (Morrison ve Robinson, 1997; Demirkıran ve Şahin, 2016).

Sessizlik, geri çekilme ya da direniş; İhlale maruz kalan öğretmenler, doğrudan çatışmaya girmektense çoğu zaman sessizlik, geri çekilme ya da pasif direniş gibi tepkiler göstermektedir. Bu tür davranışlar; örgütsel sinizm, iletişimden uzaklaşma ve gönüllü görevlerden kaçınma şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Pate, Martin ve McGoldrick, 2003; Yozgat ve Yurtkoru, 2010). Öğretmenin bu tutumu, beklentilerinin karşılanmayacağına dair gelişen bir inançla açıklanmaktadır.

Duygusal tepkiler ve davranış kalıpları; İhlalin bireyde yarattığı duygusal etki; öfke, hayal kırıklığı, stres, tükenmişlik ve değersizlik hissi gibi sonuçlara yol açmaktadır (Robinson ve Rousseau, 1994). Özellikle eğitim gibi duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde, bu duygusal tepkiler mesleki motivasyonda azalma, sınıf içi performansta düşüş ve görev bilincinde zayıflama ile kendini göstermektedir (Bal ve Kesen, 2014; Çetin ve Basım, 2010).

Alternatif iş arayışları ve istifa; Psikolojik sözleşme ihlalleri uzun süreli hâle geldiğinde, öğretmenler alternatif iş arayışına girebilmekte, hatta kurumdan ayrılma kararı alabilmektedir. Turnley ve Feldman (1999), çalışanların bu tür ihlallere karşı "terk", "tepki", "sadakat" ve "ihmal" gibi dört temel davranış geliştirdiğini ifade etmektedir. Taş ve Özcan (2020) da benzer şekilde, liderlik desteğinden yoksun kalan öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin arttığını ve öğretmen sirkülasyonunun bu nedenle yükseldiğini belirtmektedir. Bu tepkiler, yalnızca bireysel düzeyde değil; aynı zamanda örgütsel verimlilik, çalışan bağlılığı ve öğrenci başarısı açısından da uzun vadeli sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin beklentilerini anlaması ve sözleşme ihlali risklerini minimize edecek liderlik yaklaşımları benimsemesi büyük önem taşımaktadır (Demirkıran ve Şahin, 2016; Kurt ve Demirtaş, 2020).

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN PSİKOLOJİK SÖZLEŞME İHLALLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELEMESİ

Problem Durumu

Örgütler, günümüzde küresel rekabet ortamı, değişen paydaş beklentileri ve gelişen teknolojiler gibi etmenler nedeniyle sürekli bir değişim içindedir. Bu değişim, çalışma ilişkilerini de dönüştürmüştür. Çalışanlarla örgütler arasında, işe başlamadan önce yazılı veya sözlü bir sözleşme yapılmakta; bu sözleşme ile işin kapsamı, çalışandan beklenen görevler ve karşılığında ne elde edileceği açıklanmaktadır. Ancak, çalışanların beklentileri yalnızca bu sözleşmede belirtilen unsurlarla sınırlı değildir. Örgütler, artık tanımlanan görevlerin ötesinde, çalışanlardan üstün hizmetler beklemekte ve onların performanslarını ve başarılarını en üst seviyeye çıkarmalarını istemektedirler (Koçel, 2021).

Birey ile örgüt arasında gelişen üç tür sözleşmeden bahsedilmektedir. Bunlar yasal sözleşmeler, toplumsal sözleşmeler ve psikolojik sözleşme olarak belirtilmektedir (Rousseau, 1989). Yasal sözleşme, iki veya daha fazla taraf arasında, karşılıklı hak ve yükümlülükler doğuran, belirli bir konuda yapılmış yazılı veya sözlü anlaşmalardır. Toplumsal sözleşme, belirli kural ve değerlere dayanan örgütteki herkes tarafından kabul gören varsayımsal anlaşmadır (Argyris, 1960; Levinson ve ark., 1962). Psikolojik sözleşme ise çalışan ve iş verenin inançlarına dayanan yazısız sözleşmedir. Çalışanın örgütle yapmış olduğu toplumsal ve psikolojik sözleşmeler o çalışanın psikolojik sözleşmeye de uymasında etkilidir (Başaran, 1989).

Psikolojik sözleşme, tarafların karşılıklı olarak yükümlülüklerini yerine getireceklerine dair sahip oldukları inanç olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içerisinde bireylerin ve kurumun davranışlarının temelinde, karşılıklı iş birliği ve

uzlaşma anlayışı yatmaktadır. Bu tür sözleşmeler, taraflar arasındaki belirsizliği azaltarak güven ortamı oluşturmaktadır. Belirsizliğin azaldığı bir örgüt yapısında ise karşılıklı bağlılık ve sorumluluk duygusu artmaktadır (Rousseau ve McLean Parks, 1993). Yöneticiler, çalışanların psikolojik sözleşmelerinin oluşumunda ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Coyle-Shapiro ve Kessler'e (2000) göre, çalışanların örgüte olan bağlılıkları büyük ölçüde yöneticilerin yükümlülükleri yerine getirme biçimine ve bu yükümlülüklerin çalışanlar tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak değişmektedir. Rousseau (1989) ise, çalışanların yöneticileriyle kurdukları güçlü ve etkili ilişkilerin, örgüte duyulan güveni artırdığını ve bu güvenin, çalışanların psikolojik sözleşmeye ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Morrison ve Robinson'a (1997), göre örgütler, psikolojik sözleşmeler kapsamında çalışanlarına karşı belirli yükümlülükleri yerine getirme gayreti içerisinde; ancak dinamik ve değişken iş koşulları nedeniyle bu yükümlülüklerin tamamı her zaman eksiksiz bir şekilde karşılanamamaktadır. Bu durum, modern iş yaşamının kaçınılmaz bir gerçeği haline gelen psikolojik sözleşme ihlallerini beraberinde getirmektedir. Rousseau (1989) psikolojik sözleşme ihlalini iki boyutlu bir yapı çerçevesinde ele almaktadır: İlki, çalışanın yükümlülüklerin yerine getirilmediğine dair geliştirdiği bilişsel değerlendirme; ikincisi ise bu algıya eşlik eden duygusal tepki sürecidir. Söz konusu duygusal tepkiler, genellikle öfke, hayal kırıklığı ve güvensizlik gibi olumsuz duygularla kendini göstermekte ve çalışanın örgüte yönelik tutumunu doğrudan etkilemektedir.

Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar, çalışanların önemli bir kısmının kariyerleri boyunca en az bir kez psikolojik sözleşme ihlali yaşadığını ortaya koymaktadır (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2000). Bu ihlaller, çalışanların iş tatmini düzeyinde düşüşe (Robinson ve Rousseau, 1994), tükenmişlik belirtilerinin artmasına (Salha vd., 2017), örgütsel sessizlik eğiliminde yükselişe (Örücü ve Uzun, 2018) ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalmaya (Cassar ve Briner, 2011) neden olmaktadır. Bununla birlikte, çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinde zayıflama meydana gelmekte ve bu durum hem bireysel performans hem de örgütsel etkililik açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme ihlallerine dair öğretmenlerin görüşleri halen araştırmaya değer birçok önemli boşluk ve fırsat barındırmaktadır. Yöneticilerin psikolojik sözleşme ihlallerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle, psikolojik sözleşme algılarının nasıl oluştuğu ve ihlal algılarında yöneticilerin ne tür bir rol oynadığına dair kapsamlı araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, psikolojik sözleşme ihlallerinin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik

olarak hem bireysel hem de örgütsel düzeyde alınabilecek önlemler ile çalışanlar ve yöneticilerin hangi davranışları sergilemesi gerektiğine ilişkin ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan psikolojik sözleşmelerin ihlali, çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve performansları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı bilinmesine rağmen; okul yöneticilerinin bu ihlallere neden olan tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bulgular yetersizdir ve bu alanda kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul yöneticileri tarafından yapılan psikolojik sözleşme ihlalleriyle ilgili öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenler, okul yöneticileriyle olan ilişkilerinde hangi tür psikolojik sözleşme ihlalleri yaşadıklarını düşünmektedirler?
- 2) Öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşamış oldukları psikolojik sözleşme ihlalleri karşısında ne tür/nasıl tepkilerde bulunmaktadırlar?
- 3) Öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşamış oldukları psikolojik sözleşme ihlallerinin neden olduğu sonuçları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde örgütlerin başarılı olmasında, çalışanların beklenti ve inançlarının dikkate alınmasının önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, psikolojik sözleşme kavramına yönelik yapılan araştırmalarda artış gözlemlenmektedir. Ancak psikolojik sözleşme ihlalleri farklı sektörlerde ele alınmasına rağmen, Türkiye'de özellikle eğitim alanında bu konuyla ilgili çalışmalar hâlâ oldukça sınırlıdır (Güney ve Turan, 2021; Dirican ve Erdil, 2021; Sezgin ve Uçar, 2021; Hatipoğlu ve Akduman, 2019, Doğan ve Karaçelebi, 2021). Türkiye'de eğitim alanında yapılmış psikolojik sözleşme ihlalleriyle ilgili nitel araştırma sayısı ise yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Psikolojik sözleşme ihlallerinin günümüzdeki durumunu İstanbul'da İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticileri tarafından yapılan davranışların hangilerini psikolojik sözleşme ihlali olarak algıladığını inceleyen bu çalışma; alanda verilerin anlamlı ve derinlemesine analizine dayanan bilimsel çalışma ihtiyacını karşılamaktadır. Ayrıca bu araştırma eğitim politikalarına ve yönetim süreçlerine, psikolojik sözleşme ihlallerini önlemeye yönelik stratejiler geliştirilmesi konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, yalnızca İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, sonuçlar farklı bölgelerdeki öğretmenlerin algı ve deneyimlerini yansıtmayabilir. Bu araştırmanın bulguları, yalnızca çalışma kapsamında yer alan katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Bu durum, elde edilen verilerin yalnızca örneklem grubunun görüşlerini yansıttığını göstermektedir. Dolayısıyla, araştırma sonuçlarının evren geneline genellenmesi mümkün değildir. Araştırma, nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüş olup keşfedici bir nitelik taşımaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada faydalanan görüşme formlarına öğretmenlerin doğru ve samimi cevap verdiği varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlaline ilişkin yaşantılarının ve gözlemlerinin görüşme sorularını cevaplamak için yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda günlük yaşamda olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşılaşılan olgular, bu desen aracılığıyla daha ayrıntılı biçimde incelenmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ise, okullarda sıkça karşılaşılan psikolojik sözleşme ihlallerinin nedenlerini katılımcı görüşleri doğrultusunda anlamlandırmak amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarında ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, problemin farklı boyutlarını derinlemesine incelemektir. Nitel araştırmalarda, katılımcıların araştırma sorularına ayrıntılı ve doğru cevaplar vermeleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmanın amaçlarına uygun katılımcıların seçilmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya en iyi katkıyı yapacak,

zengin veriler sağlayacak katılımcılar özenle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, öğretmenler, maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla, farklı branşlar, farklı okul türü ve kıdem düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Düzeyler	Frekans (n)
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	6
Öğretmen Branşı	Türkçe	1
	İngilizce	2
	Okul Öncesi	2
	Elektrik-Elektronik Teknolojileri	2
	Matematik	2
	Fen Bilimleri	1
	Edebiyat	2
	Sınıf Öğretmeni	2
Yöneticilerle Çalışma Süresi	1–3 yıl	4
	4–6 yıl	6
	7 yıl ve üzeri	4
Okul Türü	Anaokulu	2
	İlkokul	2
	Ortaokul	2
	Anadolu Lisesi	2
	Meslek Lisesi	2
	Özel Lise	4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, literatürden yararlanılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında deneyimli akademisyen ve mentor öğretmenlerin katkılarıyla son hâline getirilmiştir. Psikolojik sözleşme ihlallerini incelemeye yönelik hazırlanan görüşme formu beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, Fraenkel’in (2012) nitel görüşme sınıflandırmasına uygun biçimde bilgi, deneyim, görüş, duygu, algı ve demografik özellikleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak düzenlenmiştir.

Birinci bölümde, araştırmanın amacı, kapsamı, etik ilkeler ve veri kullanımına ilişkin bilgilendirme yapılmış; ayrıca görüşmelerin ses kaydıyla gerçekleştirileceği ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. İkinci bölümde, katılımcıların demografik bilgileri toplanmıştır. Bu bilgiler, görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki çeşitliliğini ve bağlamsal durumlarını anlamada

temel veri sağlamaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın temelini oluşturan psikolojik sözleşme ihlallerine ilişkin yarı yapılandırılmış sorular yer almıştır. Bu sorular aracılığıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin taahhütlerini yerine getirme durumlarına dair algıları, yaşadıkları ihlaller ve verdikleri tepkiler çok boyutlu biçimde incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme ihlallerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırma problemine en uygun ve nitelikli bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2021). Bu çerçevede nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği, duruma göre esnetilebilmesi ve ayrıntılı bilgi toplamaya olanak tanınması bakımından uygun bir yöntemdir. Bu teknik, yalnızca yüzeysel yanıtların değil, aynı zamanda derinlikli anlamların da ortaya çıkarılmasını sağlar. Araştırmacı, görüşme sırasında belirsiz kalan noktaları farklı sorular yönelterek açıklığa kavuşturma imkânına sahiptir (Karasar, 2022). Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve sürecin işleyişi hakkında bilgilendirme yapılmış; ayrıca gönüllülük esasına dayalı onam formu e-posta yoluyla iletilmiştir. Katılımcıların onayları, elektronik haberleşme yoluyla kendilerine gönderilen katılım kabul formu aracılığıyla alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 6–10 dakika sürmüştür; katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, etik ilkeler ve veri gizliliği hakkında bilgi verilmiştir. Yanıtların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilmiş, ses kayıtları alınmış ve her katılımcıya gizlilik ilkesi gereği kod isim verilmiştir. Bu doğrultuda görüşmeler, katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular temelinde yürütülmüş; gerektiğinde sonda sorularla sürece müdahale edilerek yanıtların derinleşmesi sağlanmıştır. Bu uygulama, elde edilen verilerin çeşitliliğini ve zenginliğini artırmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sistematik bir biçimde sunulmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme sonrasında elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan başlıklara göre gruplandırılmış, özetlenerek yorumlanmıştır. Ortaya çıkan bulgular ile neden-sonuç ilişkileri kurulmakta ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, elde edilen verilerin inandırıcılığını ve araştırma sürecinin bilimsel tutarlılığını sağlamada kritik öneme sahiptir. Bu araştırmada geçerlik, uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanmasıyla desteklenmiştir. Görüşme sürecinde, katılımcıların ifadelerinin doğru bir şekilde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, katılımcı çeşitliliğine dikkat edilerek farklı deneyim ve bakış açılarına sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Dış güvenirlik için veri toplama süreci, görüşme ortamı ve kullanılan araçlar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmacının rolü, önyargıların etkisini azaltmak için açıkça belirtilmiş ve süreç şeffaf biçimde raporlanmıştır. İ güvenirlik, verilerin temalara göre sistematik biçimde düzenlenmesi ve uzman incelemesine sunulmasıyla güçlendirilmiştir. Ayrıca, sonda sorularla katılımcı görüşlerinin derinleştirilmesi, elde edilen bilgilerin güvenilirliğini artırmıştır. Bulguların yorumlanmasında literatür ile sürekli karşılaştırma yapılmış ve böylece araştırmanın tutarlılığı sağlanmıştır. Son olarak, elde edilen veriler ve sonuçlar, bağımsız araştırmacıların incelemesine imkân tanıyacak biçimde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı yalnızca veri toplayan bir kişi değil; aynı zamanda araştırma sürecine aktif biçimde katılan, yorumlayan ve anlam inşa eden bir aktör olarak görülmektedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda, bu araştırmada araştırmacıların rolü; verilerin toplanması, yorumlanması ve anlamlandırılması süreçlerinde etkileşimsel, refleksif ve yönlendirici bir nitelik taşımaktadır. Araştırmacı, katılımcılarla kurduğu iletişimde tarafsızlığını korumaya zen göstermiş, böylece verilerin güvenilirliğini artırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte, kendi önyargılarının farkında olarak refleksif bir yaklaşım benimsemiş ve süreci bu bilinçle yrtmştir. Son olarak, araştırmacının deneyimleri ve akademik birikimi, verilerin anlamlı temalar çerçevesinde bütünleştirilmesine katkı sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler sistematik biçimde sunulmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinde deneyimledikleri psikolojik sözleşme ihlal türleri, bulguların ilk boyutunu oluşturmaktadır. İkinci olarak, öğretmenlerin bu ihlaller karşısında sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkiler ele alınmıştır. nc boyutta ise öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, psikolojik sözleşme ihlallerinin neden olduğu sonuçlara yer verilmiştir. Böylece ğretmenlerin yaşantıları, tepkileri ve çözüm nerileri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur.

1. Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlişkilerinde Yaşadığı Psikolojik Sözleşme İhlal Türü

Araştırma kapsamında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, okul yöneticilerinin kendilerine yönelik verdikleri sözlü taahhütlerin yerine getirilmemesinden duydukları memnuniyetsizliği ve hayal kırıklığını dile getirmiştir. Özellikle sözlü olarak ifade edilen, ancak yazılı bir belgeye dayanmayan, yani “resmî olmayan” türdeki vaatlerin gerçekleştirilmemesi, öğretmenler tarafından ciddi bir psikolojik sözleşme ihlali olarak algılanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinde yaşadığı psikolojik sözleşme ihlal türü Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlişkilerinde Yaşadığı Psikolojik Sözleşme İhlal Türü

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (N)	Katılımcı
Resmî Olmayan Taahhütlerin İhlali	Bilgilendirme Eksikliği	Görev değişikliği bilgisinin verilmemesi	5	K1, K2, K7, K8, K10
	Verilen Sözlerin Tutulmaması	Ödül vaadinin yerine getirilmemesi	4	K3, K5, K6, K9
	Destek Sözlerinin Yerine Getirilmemesi	Eğitimsel destek sözünün tutulmaması	3	K4, K11, K12
		Maddi destek sözünün tutulmaması	2	K13, K14

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinde yaşadığı psikolojik sözleşme ihlal türü “Resmî Olmayan Taahhütlerin İhlali” ana teması altında dört temel davranış olarak belirlenmiştir. Bu davranışlar, görev değişikliği hakkında bilgi verilmemesi, ödül vaadinin yerine getirilmemesi, eğitimsel destek sözünün tutulmaması ve maddi destek sözünün gerçekleştirilmemesidir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı ifadelerine yer verilmiştir:

İşe başvururken tek kampüste çalışacağımı düşünüyordum, ancak sonrasında ikinci bir kampüse daha görevlendirildim. Bu benim için beklenmedik ve sözleşmede olmayan bir durumdu (K1). Geçen yıl yıl sonu şenliklerinde aktif rol aldım. Önceden ödül verileceği söylenmişti ama hiçbir teşekkür bile almadım (K3). Sene başında müdürümüz test kitabı alımı, kurs açılması gibi konularda sözler verdi. Ancak bunların hiçbirini yapmadı (K4). Etkinlik masraflarının okul tarafından karşılanacağı söylenmişti. Fakat çoğu şeyi kendi cebimizden almak zorunda kaldık (K7).

Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin yöneticilerden gelen sözlü vaatleri örgütsel güvenin bir parçası olarak değerlendirdiklerini ve bu vaatlerin gerçekleşmemesi durumunda psikolojik olarak kırıldıklarını açıkça göstermektedir. Bu tür ihlaller, sadece bireysel hayal kırıklıklarına yol açmakla kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin kuruma olan bağlılığını zedelemekte ve iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Psikolojik sözleşmenin yazılı olmayan ancak birey açısından oldukça güçlü bir algı düzleminde işlediği düşünüldüğünde, yöneticilerin verdikleri sözlerde titiz ve sorumlu davranmaları, eğitim kurumlarının içsel dinamiği açısından büyük önem taşımaktadır.

2. Öğretmenlerin Yaşadığı Psikolojik Sözleşme İhlalleri Karşısında Sergiledikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkiler

Öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sözleşme ihlalleri karşısında sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkiler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşadığı Psikolojik Sözleşme İhlalleri Karşısında Sergiledikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkiler

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (N)	Katılımcı
Duygusal ve Davranışsal Tepkiler	Duygusal Tepkiler	Değersizlik hissi	4	K1, K5, K12, K13
		Öfke	3	K4, K7, K8
		Kırgınlık	3	K7, K9, 10
		Gerginlik	2	K4, K14
		Motivasyon kaybı	2	K1, K2
		Kabullenme	1	K3,
		Hayal kırıklığı	1	K6
		Olumsuz duygu yaşanması	1	K11
	Davranışsal Tepkiler	Sessiz kalma	3	K3, K5, K10
		Tartışma	2	K4, K8
		Geri bildirim sunma	1	K6
		Okuldan ayrılma isteği	1	K7
		Yapıcı yaklaşım	1	K5
		Tepki vermeme	1	K1
		Yönetmeliğe uygun davranma	1	K6

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sözleşme ihlalleri karşısında sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkiler teması kapsamında yer alan duygusal tepkiler alt temasına ait kodların; değersizlik hissi, öfke, kırgınlık, gerginlik, motivasyon kaybı, kabullenme, hayal kırıklığı ve olumsuz duygu yaşanması biçiminde sınıflandırıldığı görülmektedir. Davranışsal tepkiler alt teması kapsamında ise sessiz kalma, okuldan ayrılma isteği, yapıcı yaklaşım, tartışma, geri bildirim sunma, tepki vermeme ve yönetmeliğe uygun davranma olarak belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, okul yöneticilerinin verdikleri sözleri yerine getirmemesi ya da davranışlarında tutarsızlık göstermesi durumunda değersizlik hissini yaşadığını, öfke ve kırgınlık duyduklarını belirtmiştir. Bu temaya ait bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Açıkçası sessiz kaldım. Önce ortamı gözlemledim, sonra çok büyütmedim (K1). Kendimi yalnız ve değersiz hissettim. Olaylar karşısında okul yönetiminin arkamda olmadığını düşündüm (K3). Bu sene tayin istedim olmadı ama önümüzdeki sene tekrar isteyeceğim. Bu okuldan kurtulmak istiyorum (K4). İlk önce çok kızdım, çok sinirlendim. Hatta gittim kavga ettim (K6). Etkinliklerde yalnız bırakıldım, bu yüzden çok kırıldım (K7).

Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin psikolojik sözleşme ihlallerine yalnızca o ana özgü tepkiler vermediğini; aynı zamanda uzun vadeli duygusal kırılmalar ve örgütsel tutum değişiklikleri geliştirdiklerini göstermektedir. Söz konusu ihlaller, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını zedelediği, iş motivasyonlarını düşürdüğü ve okuldan uzaklaşma eğilimlerini artırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri tepkiler farklılık gösterse de genel eğilim olarak bu tür ihlallerin okul ortamındaki güven ilişkisini zayıflatabilir ve mesleki bağlılığı olumsuz etkileyebilir.

3. Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle Yaşamış Oldukları Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Neden Olduğu Sonuçlar

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşamış oldukları psikolojik sözleşme ihlallerinin neden olduğu sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle Yaşamış Oldukları Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Neden Olduğu Sonuçlar

Ana Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (N)	Katılımcı
Kurumsal Aidiyet	Azalma	Aidiyet duygusunda azalma	4	K1, K3, K4, K7
	Azalan Bağlılık	Kuruma ve yönetime bağlılık	2	K5, K13
Mesleki Motivasyon	Düşüş	İş şevki ve motivasyonda azalma	5	K1, K3, K4, K6, K7
İşten Ayrılma Niyeti	Yüksek Motivasyon	Mesleki isteklilik ve bağlılık	1	K5
	Uyum ve Sessizlik	Çatışmadan kaçınma, gözlem yapma	2	K1, K6
	Çözüm Arama	Sorunları yapıcı şekilde ele alma	1	K6
	Okuldan Ayrılma İsteği	Tayin isteme, ayrılma arzusu	1	K4
	Kurumda Kalma Eğilimi	Kurumda kalma yönünde karar verme	1	K5
	Okul Değiştirme Düşüncesi	Farklı okula geçme arzusu	1	K7

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşamış oldukları psikolojik sözleşme ihlallerinin neden olduğu sonuçlar kurumsal aidiyet, mesleki motivasyon ve işten ayrılma niyeti temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mesleki motivasyonda düşüş ve kurumsal aidiyette azalma yaşadığını belirtmiştir. Buna yönelik, aidiyet duygusunu, iş motivasyonunu, örgütsel bağlılığın artırılmasına yönelik çalışmalar çözüm önerisi olabilir. Bu temaya yönelik bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

İlk başta çok isteyerek gelmiştim ama zamanla bu okulda kalmak istemediğimi fark ettim. Sahiplenilmiş hissetmiyorum (K1). Bağım zayıfladı, artık burada kalmayı düşünmüyorum. Bu sene tayin istedim, çıkmadı ama tekrar deneyeceğim (K4). Kendimi değerli hissediyorum, bu yüzden okuluma bağlıyım (K5). Okulda yalnız bırakıldım, bu yüzden başka bir kurumda çalışmayı ciddi ciddi düşünmeye başladım (K7). “İlk başta çok tepki verdim ama sonra müdürümle konuştum, yapıcı olmaya çalıştım (K10). Yöneticimin arkamda durmadığını hissedince, artık eskisi gibi hevesle ders işleyemiyorum. Şevkim kırıldı (K13).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt amacına yönelik bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Kavramsal çerçeve başlığında sunulan alan yazınından destek alınarak yazılmıştır. Aşağıda, araştırmanın her bir alt amacı kapsamında ulaşılan sonuçlar ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık, motivasyon ve mesleki memnuniyet düzeylerinin, yöneticilerin tutum ve davranışlarına doğrudan bağlıdır.

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinde yaşadıkları psikolojik sözleşme ihlali türlerinden biri, verilen resmi taahhütlerin yerine getirilmemesidir. Özellikle görev dağılımında adaletsizlik ve eğitimsel ya da maddi desteklerin yetersizliği, bu ihlalin somut örneklerini oluşturmaktadır. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Guest ve Conway'ye (2002) göre psikolojik sözleşme ihlali algısı yalnızca verilen sözlerin tutulmamasıyla değil, aynı zamanda beklenti ile deneyim arasındaki farkın büyüklüğüyle de şekillenmektedir. Bu bağlamda, görev dağılımındaki adaletsizlikler de psikolojik sözleşme ihlali kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca Bal, De Lange, Jansen ve Van Der Velde (2008), öğretmenlik gibi yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren mesleklerde, desteklerin yetersizliğinin psikolojik sözleşme ihlallerini daha hassas bir biçimde algılanmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Bu tür ihlaller, öğretmenlerin yalnızca iş ortamına değil, aynı zamanda yöneticilere yönelik güven duygusunu da sarsmaktadır. Dabos ve Rousseau (2004), sözleşme türlerinin kültürel bağlamdan etkilendiğini savunarak, bireylerin daha kolektivist kültürlerde (örneğin Türkiye) yöneticilerin sözlü vaatlerine daha fazla anlam yüklediklerini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Türk eğitim sisteminde yöneticinin bir tür “örgütsel temsilci” olarak algılanması, verilen sözlerin yerine getirilmemesini doğrudan ihlal olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşadığı ihlaller sadece idari ya da teknik düzeyde değil; aynı zamanda kültürel ve ilişkisel düzeyde de önemli etkiler yaratmaktadır. Özellikle eğitim gibi insan merkezli bir alanda, resmî olmayan sözlerin bile psikolojik bağ kurma aracı olduğu ve ihlal durumunda güven krizine yol açtığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinde yaşadıkları psikolojik sözleşme ihlalleri, öfke, değersizlik, hayal kırıklığı, motivasyon kaybı ve yalnızlık gibi duyguların yanı sıra okuldan ayrılma isteği, yöneticilerle iletişimi azaltma ve sessiz kalma gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Bu sonuç, alan yazındaki araştırmalarla benzerlik taşımaktadır. Robinson ve Rousseau (1994), psikolojik sözleşme ihlallerinin çalışanların tutumları ve duygusal durumları üzerinde doğrudan etkili olduğunu, örgüte duyulan güven ve bağlılığı

zededelediğini belirtmektedir. Morrison ve Robinson (1997) ise bu ihlalleri hem bilişsel değerlendirmeler hem de duygusal tepkiler üzerinden iki boyutta ele almıştır. Rigotti (2009), psikolojik sözleşme ihlallerinin çalışanlarda “psikolojik geri çekilme” ile sonuçlandığını; bunun da bireysel performans ve ekip içi iletişim üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bazı durumlarda sessizliği tercih etmeleri, bu geri çekilme davranışının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Tomprou, Nikolaou ve Vakola (2012), sözleşme ihlali sonrasında bireylerin tepkilerini şekillendiren en önemli unsurun önceki örgütsel deneyimleri olduğunu savunmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlerin daha hoşgörölü ya da sabırlı yaklaşımlarını açıklayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin verdikleri tepkiler yalnızca bireysel bir duygusal kırılma değil, aynı zamanda örgütsel davranışlara da doğrudan yansımakta; bu da eğitim kurumları açısından bireysel boyutu aşan ve kurumsal verimliliği tehdit eden bir sorun haline gelmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşadıkları psikolojik sözleşme ihlalleri, kurumsal aidiyetin ve mesleki motivasyonun azalmasına, hatta işten ayrılma niyetinin artmasına yol açmaktadır. Bu sonuç, Eisenberger ve arkadaşlarının (2002) çalışanların örgütten destek gördükçe örgütsel bağlılıklarının güçlendiğini ve psikolojik sözleşme ihlallerine karşı daha hoşgörölü davrandıklarını ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir. Pate, Martin ve Staines (2000) ise sözleşme ihlali yaşandıktan sonra bile çalışanların örgütle olumlu bir ilişki sürdürebilmesi için yöneticilerin “telafi edici eylemler”de bulunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Restubog, Bordia ve Tang (2006), yöneticilerin etik ve dönüştürücü liderlik tarzlarını benimsemelerinin psikolojik sözleşmeyi güçlendirdiğini ve çalışanların duygusal bağlılıklarını artırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sözleşme ihlallerinin olumsuz etkilerinin azaltılmasında yöneticilerin sergilediği liderlik tarzı ve destekleyici uygulamaları belirleyici bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticilerinden beklentileri yalnızca teknik değil; duygusal, etik ve ilişki odaklıdır. Eğitim yöneticilerinin bu çok boyutlu beklentilere duyarlı olmaları, psikolojik sözleşme ihlallerini azaltmada ve okul iklimini iyileştirmede kritik bir rol oynayacaktır.

Eğitim Örgütleri ve Okul Liderleri İçin Uygulayıcı Öneriler

Okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Yöneticiler, öğretmenlerle kurdukları sözlü anlaşmalarda daha dikkatli ve tutarlı davranmalıdır. Okullarda güvene dayalı iletişim kültürü desteklenmelidir. Yönetici atama süreçlerinde duygusal zekâ, etik hassasiyet ve ilişki yönetimi gibi

özellikler dikkate alınmalıdır. Gelecek araştırmalarda okul yöneticilerinin bakış açısı da incelenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalarda hem öğretmen hem de okul yöneticilerinin görüşlerini kapsayan çift yönlü tasarımlar tercih edilmelidir. Nitel veriler nicel araştırma desenleriyle desteklenerek karma yöntem çalışmaları yapılmalıdır. Farklı illerde, okul türlerinde ve sosyo-kültürel bağlamlarda benzer araştırmalar yapılmalıdır. Psikolojik sözleşme ihlallerinin öğrenci başarısı, öğretmen tükenmişliği veya örgütsel bağlılık gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara yönelinmelidir. Boylamsal çalışmalarla psikolojik sözleşme süreci zaman içindeki değişimiyle birlikte incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. (2024). *Devlet ve vakıf üniversitesi akademisyenlerinin psikolojik sözleşmelerinin oluşumu ve ihlali üzerine nitel bir araştırma*, doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı, İstanbul.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Homewood IL: DorseyPress.
- Ayaz, E. (2017). *Psikolojik sözleşme ihlalinin cam tavan sendromuna etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bal, P. M., De Lange, A. H., Jansen, P. G. W., ve Van Der Velde, M. E. G. (2008). Psychological contract breach and job attitudes: A meta-analysis of age as a moderator. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.005>
- Bal, Y., ve Kesen, M. (2014). Psikolojik sözleşme ihlali ile işten ayrılma niyeti ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 139–152.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bilgin, L. (2007). Psikolojik sözleşmelerin oluşumu, gelişimi ve ihlalinde toplu ve bireysel sözleşmelerin rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, Z. X., Tsui, A. S. ve Zhong, L. (2008). Reactions to Psychological Contract Breach: A Dual Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 527-548.
- Conway, N. ve Briner, R. B. (2005). *Understanding Psychological Contracts At Work: A Critical Evaluation of Theory and Research*. New York: Oxford University Press Inc.
- Costa, S. P., ve Neves, P. (2017). Forgiving is good for health and performance: How forgiveness helps individuals cope with the psychological contract breach. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 124-136.
- Coyle-Shapiro, J. A.-M., ve Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37(7), 903-930.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Siyasal Kitapevi.

- Çetin, M. O., ve Basım, H. N. (2010). Psikolojik sözleşme ihlalinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(3), 45–70.
- Dabos, G. E., ve Rousseau, D. M. (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 52–72.
- Değer, M. (2023). *Özel okullardaki psikolojik sözleşme ihlalleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Demiral, Ö. (2008). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme algıları ve iş çevresine uyum düzeyleri ile ilişkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkıran, H., ve Şahin, S. (2016). Psikolojik sözleşme ihlali ve öğretmenlerin iş tatmini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 365–389.
- Duran, V. (2023). *Nitel araştırmalarda güvendiuyulabilirlik: Kuramsal bir çerçeve*. Ankara: Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., ve Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565–573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Guest, D. (2004). The Psychology Of The Employment Relationship: An Analysis Based on the Psychological Contract. *Applied Psychology*, 53, 541–555.
- Guest, D. E., ve Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: An employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12(2), 22–38.
- Herriot, P., Manning, W. G. ve Kidd, J. M. (1997). The content of the psychological contract. *British Journal of Management*, 8(2), 151-162.
- Işılçay Üçok, D. (2012). *Sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısının tükenmişlik üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce İşletme Anabilim Dalı, Organizational Behavior Bilim Dalı, İstanbul.

- Kaldırımcı, N. (1987). Motivasyon için anahtar bir kavram: Psikolojik sözleşme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 113-128.
- Karataş, E., ve Başar, M. A. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sözleşme algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 431–451. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10132>
- Kaya, A. (2019). Proje okullarının yapı ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 69-97.
- Kaya, A., ve Polatcan, M. (2020). Hizmetkâr liderliğin örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 205–223.
- Kickul, J. (2001). When organizations break their promises: Employee reactions to unfair processes and treatment. *Journal of business ethics*, 29(4), 289-307.
- Koçel, T. (2021). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Kotter, J. P. (1973). The psychological contract: managing the joining-up process, *California Management Review*, 15(3), 91-99.
- Kurt, T., ve Demirtaş, Z. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 133–150.
- Lester, S. W., Turnley, W. H. ve Bloodgood, J. M. (2000). Supervisor and subordinate views of psychological contract fulfillment: the impact of perceptual differences on employee work attitudes and behaviors. *Academy of Management*, 2000(1), 1-6.
- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K. J., Mandl, H. J. ve Solley, C. M. (1962). *Men, management, and mental health*. London: Harvard University Press.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., ve Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 61–177. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.01.006>.
- Millward, L.J., ve Hopkins, L.J. (1998). Organizational Commitment and the Psychological Contract. *Journal of Social and Applied Psychology*.28(16) 16-31.
- Morrison, E. W., ve Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22(1), 226–256.
- Ng, T. W. ve Feldman, D. C. (2009). Age, work experience, and the psychological contract. *Journal of organizational behavior*, 30(8), 1053-1075.

- Pate, J., Martin, G., ve Staines, H. (2000). Exploring the relationship between psychological contracts and organizational change: A process model and case study evidence. *Strategic Change*, 9(8), 481–493. <https://doi.org/10.1002/sch.198>
- Restubog, S. L. D., Bordia, P., ve Tang, R. L. (2006). Effects of psychological contract breach on performance of IT employees: The mediating role of affective commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(2), 299–306. <https://doi.org/10.1348/096317905X53183>
- Rigotti, T. (2009). Enough is enough? Threshold models for the relationship between psychological contract breach and job-related attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 442–463. <https://doi.org/10.1080/13594320802402039>
- Robinson, S. L. ve Rousseau, D. M. (1994). Violating the Psychological Contract: Not The Exception But The Norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245–259.
- Robinson, S. L., ve Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525–546. [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200008\)21:5<525::AID-JOB40>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200008)21:5<525::AID-JOB40>3.0.CO;2-T)
- Rohling, M. V. (2008). An empirical assessment of alternative conceptualizations of the psychological contract construct: Meaningful differences or “much to do about nothing”? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20(4), 261–290. <https://doi.org/10.1007/s10672-008-9085-z>
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee responsibilities and rights journal*, 2(2), 121–139.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer’s obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389–400.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. California: Sage Publications, Inc.
- Rousseau, D. M. (2004). Psychological Contracts In The Workplace: Understanding The Ties That Motivate. *Academy of Management Executive*, 10(1), 120–127.
- Rousseau, D. M. ve Schalk, R. (2000). *Psychological Contracts In Employment*. USA: Sage Publications, Inc.
- Schein, E. H. (1970). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Taş, M., ve Özcan, Z. Ç. (2020). Yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(26), 1417–1442. <https://doi.org/10.26466/opus.735280>
- Tetik, M., Bozbayındır, F., ve Turan, M. (2023). Okul yöneticilerinin sözlü taahhütlerinin öğretmen algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(2), 255–276.
- Tomprou, M., Nikolaou, I., ve Vakola, M. (2012). Experiencing organizational change in Greece: The framework of psychological contract. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(2), 385–405. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561238>
- Turnley, W. H., ve Feldman, D. C. (1999). The impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52(7), 895–922.
- Türker, E. (2010). Psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerinde bir uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Güncellenmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H., Altinkurt, Y. (2021). Psikolojik sözleşme ihlali ve örgüt kültürü arasındaki ilişki: Öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Administration: Theory and Practice*, 27(3), 467–490.
- Yin, J.L. ve Xu, C.G. (2008). The Empirical Research of the Relationships between Psychological Contract Types and Organizational Outcomes. *Wireless Communications, Networking and Mobile Computing*, <https://doi.org/10.1109/WiCom.2008.1694>.
- Yozgat, U., ve Yurtkoru, E. S. (2010). Psikolojik sözleşme ihlallerinin çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 68–89.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Zhao, H. A., Wayne, S. J., Glibkowski, B. C., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647–680. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00087.x>

3. Bölüm

Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerileri

Münevver ÇETİN¹, Semih ÇAYAK², Beste BEZEK³, Gizem DAK⁴

GİRİŞ

Okullar, farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel geçmişlere sahip bireylerin bir araya gelerek etkileşim kurduğu en dinamik kurumlardan biridir. Eğitim düzeyi, yaş, olgunluk, bakış açısı, siyasi ve dini görüşler ya da bireysel yeteneklerdeki çeşitlilik, bu ortamlarda “farklılık” kavramını gündeme getirmektedir. Rosado’ya (1997) göre farklılıklar iki boyutta ele alınmaktadır: Doğrudan gözlemlenebilen farklılıklar ve sosyokültürel olarak gözle görülemeyen farklılıklar. Doğumla birlikte var olan ve değiştirilemeyen özellikler gözlemlenebilir farklılıkları oluştururken; yaş, cinsiyet ve ırk buna örnek olarak verilebilir. Sosyokültürel farklılıklar ise bireyin yaşam sürecinde edindiği ve görece daha kolay değişebilen niteliklerdir (Ünalp, 2007). Farklılıklar insanın olduğu her ortamda mevcuttur. Örgüt içerisindeki değişim ve dönüşümlerin açığa çıkardığı bireyin yetkinliklerinin yanı sıra, farklılıkları da önem kazanmaya başlamaktadır. Örgüt içerisinde açığa çıkan bu farklılıkların değerlendirilmesi ve örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi farklılıkların yönetimi kavramını meydana getirmektedir (Memduhoğlu, 2007).

Okul farklılıklar ile karşılaşılın ‘sosyal’ bir örgüttür. Okullarda meydana gelen farklılıklar yerel olaylar ile kısıtlı kalmamakta, evrenselleşmenin de yansımalarını içinde barındırmaktadır. Okul yönetiminden, kendi görev ve sorumluluklarının yanı sıra 'farklılıkların yönetimi' olgusuna yönelik ihtiyaçlara da yanıt vermesi beklenmektedir. Okullardaki farklılıkların yönetiminin amacı, yöneticilerin bu kavrama dair farkındalığını arttırmak ve okuldaki farklılıkları etkin olarak kullanmalarını sağlamaktır (Begeç, 2004). Yukarıdaki amaçlar ele alındığında okul yöneticileri için “farklılıkların yönetimi” önem kazanmaktadır.

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1203-9098, e-posta: mcetin@marmara.edu.tr

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: besteocak@icloud.com

⁴ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e-posta: gizemdak@gmail.com

Farklılıklar doğru yönetilirse zenginlik olarak, kötü yönetilirse sorun olarak kuruma geri dönüş yapmaktadır (Çetin ve Bostancı, 2011). Bu kapsamda, eğitim örgütlerinde farklılıkların varlığı hem örgütsel iklimin niteliğini hem de kurumsal etkililiği doğrudan etkilemektedir. Literatürde farklılıkların yönetimi, yalnızca bireyler arasındaki ayrışmaları tanımlamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu ayrışmaların örgüt kültürüne, iletişim süreçlerine ve iş birliğine nasıl yansıdığını da açıklamaktadır (Çetin & Bostancı, 2011; Memduhoğlu, 2007). Özellikle okullar, toplumsal çeşitliliğin en yoğun yaşandığı sosyal örgütlerden biri olduğundan, farklılıkların doğru yönetimi kurumsal kapasiteyi artırıcı bir unsur, yanlış yönetimi ise çatışma ve verimsizlik kaynağı haline gelmektedir. Bu bağlamda, farklılıkların yönetimi üzerine yapılan alan yazın incelemeleri, okul yöneticilerinin çeşitlilikten doğan potansiyeli bir avantaj olarak kullanabilmeleri için gerekli farkındalığı ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu bölüm, eğitim örgütlerinde farklılıkların neden ve nasıl yönetilmesi gerektiğini kuramsal ve uygulamalı bulgular ışığında tartışmak açısından önemli bir dayanak sunmaktadır.

ALAN YAZIN

Yönetici Kavramları

Klasik yönetim yaklaşımına göre yönetici, örgütün çeşitli kaynaklarını (insan, para, malzeme vb.) en verimli biçimde sarf ederek, amaca ulaşılmasını sağlayan birey olarak tanımlamaktadır (Fayol, 1949). Modern yönetim yaklaşımına göre yönetici, sadece mevcut görevlerini yerine getirmekle yükümlü kalmayıp, yenilikçi bir biçimde işi yöneten ve çalışanlarının potansiyelini en üst seviyede açığa çıkarmasını sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Drucker, 1999). Yöneticinin üzerinde düşen resmi ve gayri resmi roller bulunmaktadır. Bu roller üç ana başlık altında kişilerarası roller (lider, iletişim kurucu), bilgisel roller (bilgi yayan ve sözcü), karar verici roller (müzakereci, uzlaşmacı) olarak açıklanmaktadır (Mintzberg, 1973). TDK'ye (2025) göre, yönetici; “yönetme yetisine sahip, yöneten, idareci” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Alan yazında ise en geniş tanımı ile iş yaptıran ve yürütebilen bireydir. Yönetici maddi ve manevi kaynakları belli amaçlar uğruna işe koyan, kararlar alan ve örgütteki bireylerin faaliyetlerini yönlendiren kişiye denmektedir (Özkalp ve Kirel, 1996). Yönetici, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli maddi ve manevi kaynakları işe koşan ve örgüt içerisindeki bireylerin yapması gereken uygulamaları yönlendiren kişidir (Koçel, 2011). Şimdiki zamanımızın değişen ve dönüşen şartlarında yönetici, örgütün ve paydaşlarının uyum sağlamasını kolaylaştıran, rekabet ve

süreklilik elde etmesinde stratejik bir öneme sahip kişi olarak açıklanmaktadır (Çetin, 2007).

Okul Yöneticisi

“Eğitim Yöneticisi” kavramının içerisinde yer alan bu kavram, eğitim örgütlerinde süreci yönlendiren, kuramsal bilgi ve beceriye sahip bireylere denmektedir (Yıkıcı, 2019). Ülkemizde okul yöneticiliği ile öğretmenlik birbirleri ile iç içe geçmiş programlardır. Eğitim sistemimiz içerisinde okul yöneticisi; Okul müdürü ve müdür yardımcısı şeklinde düzenlenmiştir. Bakanlığımızın sistemi “mesleksel olarak temel, öğretmenliktir” görüşünden yola çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen olmadan okul yöneticisi olunamaz. Dolayısıyla okul yöneticiliğinin temelleri öğretmenlik formasyon ve deneyimine sahip olunarak inşa edilebilmektedir. Okul yöneticisi yalnızca idareci kimliği ile değil öğretmenliğin getirisi olan çeşitli formasyon ve pedagojik bilgilere sahip liderlik anlayışına dayanmaktadır (Bursalıoğlu, 1982). Diğer örgüt yöneticilerinin sahip olması gereken planlama, örgütleme, yürütme, koordine etme, kontrol etme becerilerine okul yöneticilerinin de sahip olması ve bunları eğitim ortamlarında uygulaması beklenmektedir (Eren, 2001). Okul yöneticisi öğretmen, öğrenci, veli gibi kurumun paydaşlarına rehberlik eden, okul kültürünü geliştiren ve şekillendiren, yeniliğin teşvik edilmesini sağlayan, değişim süreçlerini yönlendiren ilham veren liderdir (Fullan, 2020). Okul yöneticisinde bulunması gereken birtakım özellikler vardır: Okul yöneticisi; yönetim alanında kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgi ve beceriye sahip olabilmelidir. Bunlara ek olarak görev yaptığı kuruma ait yönetmelik, kanun, talimat ve kuralları bilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi; etkileşim halinde olduğu insanlar ve paydaşlarla karşılıklı ilişkilerde başarılı olması gerekmektedir. Problem çözme, karar verme, bulunduğu makamı temsil etme, sunum yapma, hitabet ve plan yapma konularında yetenekli olması gerekmektedir. Okul Yöneticisi; yönetim alanında tecrübe sahibi olmasa da öğretmenlik alanında tecrübe sahibi olması gerekmektedir. Okul Yöneticisi; ahlaklı olması ve etik kurallara uygun davranması gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

Farklılık Kavramı

Birey ya da nesnenin bir diğerinden ayrımını ortaya koyan, aralarında aynı özellikler gösteren şeyleri bir diğerinden başkalaştıran nitelik, fark olarak tarif edilmektedir. Farklılık; aynı olmama ve değişiklik durumudur (TDK, 2016). Alan yazında “farklılık” kelimesi bireylere ait olan hümanist niteliklerin başkalığı anlamına gelmektedir (Bhadury, Mighty, ve Damar, 2000). Farklılık, bireyleri toplumsal çevresinden ayıran bireyler aracılığıyla oluşturulan öznel bir sözcüktür

(Mazur, 2010). Bireylerin birleşmesini sağlayan genellikle benzerlikleri olsa bile bireyin olduğu her ortam farklılıkları beraberinde getirmektedir. Farklılık toplumsal çeşitliliği oluşturmaktadır (Barutçugil, 2011).

Örgütlerde bireylerin farklılıklarının bir araya gelmesi, daha dinamik ve etkileşimli grupların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Çeşitliliğin varlığı, nitelikli ve değişime uyum sağlayabilen bireylerin örgüt bünyesinde yer almasına olanak tanımakta; bu durum da örgütün çağın gereklerine uygun biçimde rekabet avantajı elde etmesini kolaylaştırmaktadır. Günümüzde insan kaynağının stratejik değeri göz önünde bulundurulduğunda, farklı özelliklere sahip bireylerin örgütün amaçları doğrultusunda etkin bir biçimde değerlendirilmesi, örgütsel başarı açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir (Aksu, 2008).

Farklılığın Boyutları

Barutçugil'e (2004) göre, farklılıkları oluşturan üç temel boyut bulunmaktadır. *Kalıtsal farklılıklar*, bireylerin doğuştan getirdiği ve değiştirilmesi mümkün olmayan özelliklerdir; cinsiyet, ırk, bedensel ve genetik nitelikler bu gruba örnek olarak verilebilir. *Zamanla oluşan farklılıklar*, bireyin yaşam süreci içerisinde edindiği ve deneyimlerle şekillenen unsurları kapsamaktadır. Eğitim düzeyi, aile yapısı ve yaşam tecrübeleri bu farklılıkların başlıca göstergeleridir. *Seçimlerle oluşturulan farklılıklar* ise bireylerin kendi tercihlerinden kaynaklanan, daha esnek ve değiştirilebilir özelliklerdir. İletişim biçimi, giyim tarzı veya yaşam tarzına ilişkin tercihler bu boyut içerisinde değerlendirilmektedir.

Farklılık, bireyler ve gruplar arasındaki çeşitli ve özgün nitelikleri ifade eden çok katmanlı bir kavramdır. Bu kavram, genellikle iki ana eksen altında ele alınmaktadır: yüzey farklılıkları (görünür özellikler) ve derinlemesine farklılıklar (görünmeyen içsel özellikler) (Robbins & Judge, 2013). *Yüzey farklılıkları*; bireylerin yaş, cinsiyet, etnik köken, fiziksel engellilik durumu gibi kolayca gözlemlenebilen ve sosyal etkileşimlerin ilk aşamalarında fark edilebilen yönlerini kapsamaktadır (Harrison vd., 2007). Bu tür farklılıklar, özellikle ilk izlenimler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir ve çoğu zaman bilinçli ya da bilinçsiz önyargıların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, bir iş görüşmesinde adayın dış görünüşü veya yaşının, karar vericinin algısını etkilemesi sık karşılaşılan bir durumdur. Ancak, yüzey farklılıkları zaman içinde etkileşim yoğunluğu arttıkça önemini yitirme eğilimindedir. Erdil ve Akın'ın (2007) da belirttiği gibi, farklılıklar yalnızca fiziksel özelliklerle sınırlı değildir; bireylerin görünmeyen yönleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Derinlemesine farklılıklar; bireylerin kişisel değer sistemleri, dünya görüşleri, dini inançları, eğitim düzeyleri, kişilik özellikleri ve geçmiş yaşantılarından

kaynaklanan içsel nitelikleri kapsamaktadır (Harrison vd., 2007). Bu tür farklılıklar yüzeysel olarak fark edilemez; ancak kişilerarası ilişkilerin derinleşmesiyle görünür hale gelir. Örneğin, bir ekip çalışması sırasında başlangıçta gözlemlenemeyen farklı problem çözme yaklaşımları veya iletişim tarzları, zamanla ekip dinamikleri üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Koçel (2014) bu durumu, bireylerin iç dünyalarında taşıdıkları kültürel, sosyal ve psikolojik özelliklerin davranışlarına yansımaları şeklinde açıklamaktadır. Derinlemesine farklılıkların grup performansı, karar alma süreçleri ve örgütsel verimlilik üzerinde uzun vadeli ve belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, çeşitlilik yönetimi yalnızca demografik unsurları dikkate almakla sınırlı kalmamalı; bireylerin içsel farklılıklarını da kapsayan bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Böyle bir anlayış, özellikle kapsayıcı liderliğin benimsendiği örgütlerde güvene dayalı ve yaratıcı çalışma ortamlarının oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Alan yazında farklılıkların boyutları çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Hubbard'a (2004) göre farklılık iki boyutta ele alınmaktadır: *Birincil farklılıklar* yaş, köken, cinsiyet ve bilişsel yetenek gibi doğuştan gelen özellikler; *ikincil farklılıklar* ise eğitim, sosyal çevre, aile ilişkileri, din, çalışılan kurumdaki rol, maddi durum ve deneyim gibi sonradan kazanılan nitelikleri içermektedir. Salamon ve Schork'a (2003) göre ise farklılık, kişiliğin merkezde olduğu bir yapı etrafında ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre farklılık üç boyutta incelenmektedir: içsel boyut (cinsiyet, etnik köken, yaş, ırk, cinsel yönelim), dışsal boyut (eğitim düzeyi, kültür, kişilik, din, fiziksel engel) ve örgütsel boyut (örgütteki rol ve statü, gelir düzeyi) şeklindedir.

Eğitimde Farklılıkların Yönetimi ve Önemi

Farklılıkların yönetimi, bir organizasyonda insan kaynağında mevcut çeşitliliğin tanınması, anlaşılması, değerlendirilmesi ve etkili biçimde kullanılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Loden & Rosener, 1991). Bu süreçte yalnızca demografik unsurlar değil; bireylerin deneyimleri, değerleri, bakış açıları ve yetenekleri de dikkate alınmaktadır. Amaç, tüm çalışanların potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri kapsayıcı bir ortamın oluşturulmasıdır. Yapılan araştırmalar, farklılıkların etkin yönetilmesiyle kurumsal performansın artabileceğini, yaratıcılığın teşvik edilebileceğini ve problem çözme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Cox & Blake, 1991). Yönetim sürecinde ayrımcılığın önlenmesi, eşit fırsatların sağlanması ve çeşitliliğin organizasyonlar için stratejik bir avantaja dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Özgen & Halıcı, 2018). Küreselleşen dünyada göç hareketleri ve teknolojik gelişmeler, toplumların yapısında değişime neden

olmaktadır. Farklı din, dil, ırk ve sosyokültürel özelliklere sahip bireylerin aynı eğitim ortamlarında bulunması, “farklılıkların yönetimi” kavramını eğitim alanında önemli hale getirmektedir (Demirel, 2019). Bu bağlamda, farklılıkların yönetimi; bireylerin sahip olduğu kültür, din, dil, fiziksel özellikler ve cinsiyet temelli çeşitliliğin kurum için bir zenginlik olarak görülmesi ve kapsayıcı bir şekilde kurumsal yaşamda yer bulması şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2021).

Eğitim kurumlarında farklılıkların yönetimi; öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak farklı öğrenme stillerine hitap etmesi, kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanması, ayrımcılık ve zorbalıkla mücadele edilmesi ve eşit eğitim fırsatlarının sağlanması gibi boyutları içermektedir (Çayır, 2015). Bu süreç, öğrencilerin kültürel geçmişleri, öğrenme stilleri, yetenekleri, sosyoekonomik durumları ve diğer bireysel farklılıklarının anlaşılmasını ve bunlara uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Banks, 2008). Eğitimin temel amacı doğrultusunda, tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sunulması ve onların potansiyellerine ulaşmalarının sağlanması hedeflenmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, esnek müfredatlar geliştirmeleri ve farklı bakış açılarını teşvik eden sınıf ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Gay, 2000).

Farklılıkların eğitimdeki önemi yalnızca bireysel öğrenci başarısıyla sınırlı değildir. Kapsayıcı öğrenme ortamları, öğrencilerin empati geliştirmelerine, farklı kültür ve yaşam tarzlarına saygı duymalarına katkı sağlamakta ve onları küreselleşen dünyada başarılı bireyler olmaya hazırlamaktadır (Nieto & Bode, 2018). Ayrıca, bu tür ortamların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği de vurgulanmaktadır (Dinçer, 2016). Çeşitlilik barındıran sınıf ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmekte, farklı perspektiflerden problem çözme yetenekleri güçlenmektedir (Gürşimşek & Yıldırım, 2017). Eğitim kurumları açısından ise, farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi daha zengin akademik deneyimlerin sunulmasına, daha geniş öğrenci kitlelerinin kuruma çekilmesine ve kurumsal itibarın artmasına katkı sağlamaktadır. Çeşitliliğin benimsenmesi yoluyla eğitim kurumlarının toplumsal rollerinin güçlendiği ve daha yenilikçi bir kimlik kazandığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak, farklılıkların eğitime entegre edilmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Çalık & Demir, 2008).

Farklılık Yönetiminin Temel İlkeleri

Farklılıkların etkili bir biçimde yönetilmesi birçok temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler sayesinde hem örgütler hem de bireyler farklılıkları

anlamlandırarak onlardan fayda sağlayabilmektedir. Farklılıkların yönetiminde en önemli nokta, bireylerin kendi önyargılarını ve varsayımlarını fark edebilmeleridir. Cinsiyet, din, dil, kültür ve benzeri farklılık alanlarına ilişkin bilgi edinmek, duyarlılığı artırarak farkındalık oluşturmaktadır (akt. Dökmen, 2014). Farklılıkların etkin biçimde yönetilebilmesi için örgütteki tüm bireylerin bu konuda bilinçlenmesi ve eğitim almaları önem taşımaktadır. Bu kapsamda, çalışanların önyargılarının ve kalıp yargılarının sorgulanması, farklı kültürler ve bakış açıları hakkında bilgi edinmeleri ve kültürel duyarlılıklarını geliştirmeleri hedeflenmektedir (Mor Barak, 2017). Eğitim programlarının liderlik kademesinden başlayarak tüm çalışanlara yayılması, çeşitliliğin yararları, ayrımcılığın olumsuz etkileri ve kapsayıcı davranış biçimlerinin ele alınması gerekmektedir. Nitekim, farklılık yönetimi eğitimleri aracılığıyla çalışanların farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve iletişimlerini güçlendirdikleri görülmektedir (Erdil & Akın, 2007). Ayrıca farkındalık eğitimleri, yöneticilere farklı ekipleri nasıl yönetecekleri ve çeşitliliğin yol açabileceği potansiyel çatışmaları nasıl çözebilecekleri konusunda yol göstermektedir.

Toplum ve örgütlerde her bireyin kendini değerli hissettiği ve aidiyet duygusunun geliştiği bir ortamın oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Kapsayıcı kültür; farklı bakış açılarının desteklenmesi ve bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilecekleri koşulların sağlanması anlamına gelmektedir (akt. Erdil & Keskin, 2016). Kapsayıcılık, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik durumu veya diğer bireysel özellikler ne olursa olsun, tüm bireylerin kendilerini değerli hissettikleri ve katkıda bulunabildikleri bir ortamı gerektirir (Shore vd., 2011). Bu durum yalnızca farklı grupların varlığını kabul etmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda onların seslerini duyurabilmelerini, görüşlerinin dikkate alınmasını ve karar alma süreçlerine katılımlarını da içerir. Türkçede genellikle “katılımcılık” veya “bütünleştiricilik” kavramlarıyla ifade edilen kapsayıcılık, Çalık ve Demir (2008) tarafından, bireylerin farklılıklarının zenginlik olarak kabul edildiği ve tüm bireylerin örgütte değerli hissetmelerinin sağlandığı bir kültür oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda kapsayıcı bir ortam, çalışanların örgütle özdeşleşmelerini güçlendirmekte; iş tatmini ve bağlılık üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Kapsayıcılığın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal performans ve sosyal sürdürülebilirlik açısından da kritik bir unsur olduğu kabul edilmektedir. Farklı bakış açılarına sahip bireylerin katkılarının teşvik edilmesi, yenilikçilik kapasitesini artırmakta; daha esnek ve duyarlı karar mekanizmalarının geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Robbins & Judge, 2013).

Farklılıkları yönetirken, bu farklılıkları örgütün bir zenginliği olarak görmek ve onlara saygı göstermek önemlidir. Örgütsel süreçlerin tamamında adil,

eşitlikçi ve şeffaf olunması gerekmektedir (Başaran, 2008). Bu bağlamda, kariyer gelişimi, terfi, ücretlendirme gibi süreçlerde bireylerin farklılıkları nedeniyle herhangi bir ayrımcılığa uğramadan eşit fırsatlara sahip olmaları güvence altına alınmalıdır. Adalet ilkesi yalnızca prosedürel boyutu (karar alma süreçlerinin şeffaf ve tarafsız yürütülmesi) değil, aynı zamanda dağıtımsal adaleti (kaynakların adil paylaşımı) de kapsamaktadır (Folger & Konovsky, 1989). Bu doğrultuda, örgütlerde eşitsizlikleri gidermeye yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi bir zorunluluktur. Türkiye’de İş Kanunu ve ilgili düzenlemeler aracılığıyla cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıklar temelinde ayrımcılık yasaklanmış ve eşit fırsatlar ilkesi yasal güvence altına alınmıştır. Koçel’in (2014) de belirttiği gibi, örgütlerin bireyleri yalnızca yetenek ve başarı kriterlerine göre değerlendirmeleri, farklılıkların dezavantaj unsuruna dönüşmemesini sağlamaktadır.

Etkili bir farklılık yönetiminin sağlanabilmesi için açık ve sürekli iletişim kanallarının kurulması ve farklı gruplar arasında iş birliğinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Çalışanların farklılıklar hakkında görüşlerini rahatlıkla dile getirebildikleri ve birbirlerini anlayabildikleri bir ortam, olası yanlış anlamaların ve çatışmaların önüne geçmektedir (Cox, 1993). Ayrıca farklı bakış açılarının birleşmesi, yenilikçi çözümlerin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Kültürel açıdan farklı bireylerin ortak projelerde bir araya gelmeleri, karşılıklı öğrenme ve anlayışı derinleştirmektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz’ün (2001) de vurguladığı üzere, farklılıkların etkin yönetimi için şeffaf iletişim ve güvene dayalı iş birliği ortamı zorunludur. Bu yaklaşım, farklılıkların olası olumsuz etkilerini en aza indirirken, beraberinde ortaya çıkan sinerjiyi en üst düzeye çıkarmaktadır. Farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaların önlenmesi ve grup uyumunun sağlanması için etkili iletişim ve iş birliği hayati önem taşımaktadır. Bu doğrultuda örgütler arası iletişimin teşvik edilmesi, ortak hedeflere odaklanılması ve çeşitli perspektiflerin bir araya getirilmesi yenilikçi ve yaratıcı çözümleri desteklemektedir (akt. Şahin & Adıgüzel, 2019).

Farklılıkların yönetilmesi için güncel bilgi ve becerilerin takip edilmesi, eğitim ve gelişim programlarıyla desteklenmelidir. Etkili iletişim, farklılıklara saygı, önyargısız tutum geliştirme gibi hedefler bu programların öncelikli amaçları arasında yer almaktadır (Yılmaz & Erdoğan, 2011). Bu kapsamda, örgütlerin çeşitlenen ihtiyaç ve tercihler doğrultusunda esnek politikalar geliştirmeleri gerekmektedir. Çalışma saatleri, iş düzenlemeleri, performans değerlendirme sistemleri ve kariyer yollarında sağlanacak esneklik, çalışanların iş-özel yaşam dengelerine katkı sunmaktadır. Böylece örgütler, yetenek havuzlarını genişletme ve farklı grupları bünyelerine katma fırsatı elde etmektedir (Robbins & Judge, 2013). Kültürel çeşitlilikten gelen çalışanların dini

bayramları veya özel günlerine yönelik düzenlemeler de kapsayıcılığı güçlendirebilmektedir. Eğitim bağlamında esneklik, farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşımla, farklılıklar bir engel olmaktan çıkarak öğrenme sürecini zenginleştiren bir unsur haline gelmektedir. Eğitim ve gelişim programları aracılığıyla katılımcıların esneklik anlayışını içselleştirmeleri, farklı ihtiyaçlara duyarlılık geliştirmeleri ve kapsayıcı kurum kültürüne katkı sunmaları hedeflenmektedir. Böylece örgütler, sürekli değişen iş gücüne daha etkili uyum sağlayabilmektedir (Gürşimşek & Yıldırım, 2017).

Farklılıkların yönetiminde liderlik kritik bir rol üstlenmektedir. Liderler, farklılıkları desteklemeli ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilemelidir. Ayrıca liderlerin hesap verebilir olması hem örgütsel hem de toplumsal uyumun sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Türk, 2018). Bu doğrultuda örgütler ölçülebilir hedefler belirlemekte ve ilerlemeyi düzenli olarak izlemektedir. Kadın yönetici oranı, etnik çeşitlilik ya da çalışan memnuniyeti gibi göstergelerin izlenmesi ve farklı grupların örgütsel süreçlere katılım düzeylerinin değerlendirilmesi, farklılık yönetimi stratejilerinin etkinliğini ölçmeyi mümkün kılmaktadır. Böylece farklılık yönetimi yalnızca iyi niyetli bir yaklaşım olmaktan çıkarılarak, somut, izlenebilir ve sonuç odaklı bir yönetsel süreç haline dönüştürülmektedir (Mor Barak, 2017).

Eğitim Örgütlerinde Farklılığın Çeşitleri

Eğitim örgütleri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, karmaşık ve çok boyutlu yapılardır. Bu yapıların içinde yer alan bireylerin sahip oldukları farklılıklar, eğitim örgütünün iç işleyişinden öğrenme ortamlarının niteliğine ve örgütün genel performansına kadar pek çok unsuru doğrudan şekillendirmektedir. Farklılıklar yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı kalmamakta; kültürel etkileşimleri, sosyal dinamikleri ve örgütsel yapıları da kapsamaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde gözlemlenen farklılıklar akademik literatürde genellikle üç başlık altında incelenmektedir: demografik, psikolojik ve örgütsel farklılıklar. Demografik farklılıklar, yaş, cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik durum gibi ölçülebilir özellikleri; psikolojik farklılıklar, öğrenme stilleri, motivasyon düzeyleri, değer yargıları ve kişilik özellikleri gibi daha içsel faktörleri; örgütsel farklılıklar ise kurumların vizyonları, yapısal işleyişleri, liderlik anlayışları ve kültürel ortamları ifade etmektedir (Hoy & Miskel, 2013; Owens & Valesky, 2015). Bu üç farklılık boyutu, eğitim kurumlarının kültürel yapısını, öğrenme süreçlerinin tasarımı ve eğitim çıktılarının niteliğini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin etkin işleyişi ve sürekli gelişimi, söz konusu farklılıkların

bilinçli bir şekilde tanınması, yönetilmesi ve kurum kültürüne entegre edilmesiyle mümkün olmaktadır (Sergiovanni, 2009). Alan yazını incelendiğinde ise eğitim örgütlerinde ortaya çıkan farklılıklar şu şekilde irdelenmektedir:

Demografik farklılıklar: Bu farklılık türleri yaş, cinsiyet, din, sosyoekonomik durum ve etnik köken gibi unsurları kapsamaktadır. Genellikle gözlemlenebilir ve temel özelliklere işaret eden bu farklılıklar, eğitim örgütlerinde öğrenciler, personel ve veliler arasında bulunarak önemli etkileşimlere yol açmaktadır (Çelik, 2011). Yaş faktörü, eğitim süreçlerinde göz ardı edilemeyecek bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Farklı yaş gruplarından gelen öğrenciler ve öğretmenler, öğrenme stilleri, bilişsel kapasiteleri ve deneyimleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Genç bireyler, dijital teknolojilere daha yatkın olup etkileşimli ve görsel ağırlıklı öğrenme ortamlarında daha etkin performans gösterebilirken; ileri yaş gruplarındaki bireyler daha çok geleneksel yöntemlere alışkın olabilmektedir (Knowles, Holton & Swanson, 2011). Bu durum, özellikle yetişkin eğitimi literatüründe kapsamlı biçimde ele alınmakta ve yaşa bağlı öğrenme farklılıklarının pedagojik yaklaşımlara yansımaları tartışılmaktadır (Oğuzkan, 1993). Cinsiyet, bireylerin öğrenme deneyimlerini ve eğitim yönelimlerini şekillendiren önemli bir sosyal faktördür. Toplumsal cinsiyet rolleri ve bunlara yüklenen beklentiler, bireylerin eğitim ortamlarındaki algılarını ve meslek seçimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarında cinsiyet dengesizlikleri dikkat çekmekte ve bu durum eğitim politikalarının kapsayıcı ve eşitlikçi bir yapıya kavuşturulmasını gerekli kılmaktadır (American Association of University Women, 2015). Türkiye bağlamında da cinsiyete dayalı fırsat eşitsizlikleri ve bunların eğitime yansımaları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Aytaç & Gültekin, 2012). Etnik köken ve kültürel çeşitlilik, çokkültürlü eğitim anlayışının merkezinde yer almaktadır. Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamları, zengin bir öğrenme iklimi sunmanın yanı sıra karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü de teşvik etmektedir. Ancak bu farklılıkların dikkate alınmaması durumunda yanlış anlamalar, dışlanma ve aidiyet duygusunda zayıflama gibi olumsuz sonuçlar doğabilmektedir. Banks (1993), çokkültürlü eğitimin amacının, öğrencilerin farklı kültürel kimliklerini değer olarak görüp bu çeşitliliği eğitim sürecine dâhil etmek olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye özelinde de kültürel çeşitliliğin eğitime etkisi ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının gerekliliği üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun, 2017).

Sosyo-kültürel farklılıklar: Eğitim kurumlarının tüm paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve personelin farklı kültür, yaşam biçimi, gelenek ve göreneklerinden kaynaklanan çeşitlilikleri ifade etmektedir (akt. Şişman, 2016). Eğitim örgütlerinde farklı aile yapıları ve sosyal çevrelerin varlığı öğrenme süreçlerini

zenginleştirirken aynı zamanda kültürel çatışmalara da yol açabilmektedir (Başbay & Erkan, 2010). Eğitim kurumları, toplumsal yapının bir yansıması olarak sosyo-kültürel farklılıklar barındırmakta; bu farklılıklar kuruma hem zenginlik katmakta hem de çeşitli zorluklar getirmektedir. Etnik köken, dil, din, gelenek ve görenekler, değer sistemleri, yaşam tarzları, sosyoekonomik düzeyler ve coğrafi aidiyetler bu farklılıkların başlıca unsurlarıdır (Akpınar & Cantürk, 2021; Yurtdakal Gönülal, 2024). Bu çeşitlilik yalnızca öğrenciler arasında değil; aynı zamanda öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer paydaşların etkileşimlerinde de belirleyici olmaktadır (Çelik, 2011). Kültürel çeşitliliğin fark edilmesi ve buna uygun stratejiler geliştirilmesi, kapsayıcı ve bütünleştirici bir okul iklimi açısından kritik bir gerekliliktir. Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması, çokkültürlü bir öğrenme iklimi yaratarak empati, hoşgörü ve anlayış gibi değerlerin gelişmesine katkı sunmaktadır. Ancak bu çeşitliliğin göz ardı edilmesi hâlinde kültürel yanlış anlamalar, dışlanma ve aidiyet duygusunun zedelenmesi söz konusu olabilmektedir (Banks, 1993). Dolayısıyla, kültürel farklılıkların bir yük değil, pedagojik bir kaynak olarak görülmesi gerekmektedir (Coşkun, 2017; İnan & Demir, 2018). Nitekim literatürde yapılan araştırmalar, sosyo-kültürel çeşitliliğin öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve eğitim kurumuna uyum süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Ataç, 2017; Öz ve ark., 2020). Bu bağlamda, eğitim liderlerinin kültürel farklılıklara duyarlı olmaları ve öğretim yöntemlerini çeşitliliği destekleyecek şekilde tasarlamaları etkili bir eğitim süreci açısından elzemdir (Çavuş Şahin, 2000; Özeliş, 2023).

Bilişsel ve öğrenme yöntemi farklılıkları: Bireylerin kişilik özellikleri, değerleri, tutumları, öğrenme stilleri, motivasyon düzeyleri ve bilişsel yetenekleri gibi daha az gözlemlenebilir içsel özelliklerini kapsamaktadır. Bu farklılıklar, öğrenme ortamındaki etkileşimlerin niteliğini ve öğrenme çıktılarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin bilgiyi analiz etme, yorumlama ve sentezleme biçimleri farklılık gösterebilir. Eğitim kurumları, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme, görsel veya işitsel öğrenme stillerini dikkate alarak çeşitli yöntem ve teknikler uygulamakta; böylece öğrenme ortamlarını zenginleştirmektedir (Demirel, 2005). Psikolojik farklılıklar, yalnızca bireylerin iç dünyalarını yansıtan unsurlar değil; aynı zamanda örgütün genel işleyişi, verimliliği ve öğretim sürecinin kalitesi üzerinde de etkili olan faktörlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin sahip oldukları psikolojik özellikler; tutumlarını, iletişim biçimlerini, stresle başa çıkma kapasitelerini ve başarı düzeylerini şekillendirmektedir. Kişilik yapısı, bireylerin iş ortamındaki davranışlarını ve çatışma çözüm stratejilerini biçimlendirirken; duygusal zekâ, bireylerin hem

kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlayabilme becerisi açısından önemli bir dengeleyici unsurdur (Güleç & Alkış, 2003). Öz-yeterlik, Bandura'nın (1997) tanımıyla, bireyin bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olup motivasyon düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim örgütlerinde öz-yeterlik düzeyi yüksek bireylerin görev performanslarının ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Şahin, 2008). Öte yandan, yoğun iş yükü, rol belirsizlikleri ve yönetsel baskılar tükenmişlik duygusuna neden olabilmekte; bu bağlamda psikolojik sağlamlık, sorunlarla başa çıkmada önemli bir koruyucu faktör işlevi görmektedir (Yıldız & Şimşek, 2016; Gençtan, 2018). Öğrenme stilleri de öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesinde dikkate alınması gereken unsurlardır (Kolb, 1984; Demirel, 2012). Zihinsel sağlık ise bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarındaki işlevselliklerini doğrudan etkilemektedir. Kaygı bozukluğu, dikkat eksikliği ve depresyon gibi durumlar öğrenmeyi olumsuz etkileyebilirken; pozitif psikoloji temelli yaklaşımlar psikolojik iyi oluşu destekleyebilmektedir (Kuzgun, 2000; Seligman, 2011). Sonuç olarak, psikolojik farklılıkların dikkate alınması, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması açısından kritik bir gerekliliktir.

Özel eğitim ihtiyaçları: Bilişsel, fiziksel veya sosyal alanlarda ortaya çıkan farklılıklar bazı öğrencilerde özel eğitim ihtiyacı doğurmaktadır. Bu öğrenciler, akranlarına kıyasla farklı hız ve yöntemlerde öğrenme gereksinimi duyabilmektedir (Özsoy, 2011). Bu bağlamda özel eğitim ihtiyaçları farklı boyutlarda incelenmektedir: Fiziksel engellilik, hareket ve işlevsellik sınırlılıklarını ifade eder; bu öğrenciler için erişilebilirlik düzenlemeleri zorunludur (UNESCO, 1994). Duyusal engellilik, görme veya işitme kaybını kapsar ve özel teknolojik destekler gerektirir (Özsoy, 2005). Zihinsel engellilik, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) zorunlu kılar (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018). Öğrenme güçlükleri, normal zekâya sahip öğrencilerin belirli akademik alanlarda yaşadığı sorunları ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Duygusal ve davranışsal bozukluklar, öğrenmeyi olumsuz etkileyen psikolojik tepkileri kapsar ve davranış yönetimi stratejileri gerektirir (Kargın, 2004). Otizm spektrum bozukluğu, yapılandırılmış öğrenme ortamlarını gerekli kılar (Sucuoğlu, 2011). Üstün yetenek ve zekâ ise zenginleştirilmiş programlarla desteklenmelidir (Sak & Ayas, 2014).

Okul Yöneticiliğinde Farklılıklarla Karşılaşma Alanları

Eğitim örgütleri, farklılığın en yoğun biçimde gözlemlendiği ortamlardır. Okul yöneticileri; farklı sosyo-kültürel, ekonomik, cinsiyet, din, dilsel ve bireysel özelliklere sahip öğrenci, öğretmen ve veli gibi çeşitli paydaşlarla bir arada çalışmak durumundadır (Fullan, 2020). Eğitim ortamlarında fırsat eşitliğini

sağlamak, bu farklılıkları kapsayıcı eğitim politikalarıyla geliştirmek ve sürdürülebilir bir okul iklimi oluşturmak için etkili liderlik kritik bir öneme sahiptir (Gümüseli, 2022). Bu bağlamda eğitim kurumlarında gözlenen farklılıklar çeşitli başlıklar altında incelenebilir:

Etnik ve kültürel farklılıklar: Okul yöneticileri, farklı etnik kökenlerden ve kültürlerden gelen öğretmen ve öğrencilerle bir arada çalışmaktadır. Bu çeşitlilik, farklı iletişim biçimlerini, öğrenme tarzlarını ve disiplin anlayışlarını beraberinde getirmektedir (Başbay & Erkan, 2010). Yönetici, tüm bu farklılıklara hassasiyetle yaklaşmalı, saygı duymalı ve olumlu bir okul iklimi oluşturacak politikalar geliştirmelidir (Gürsel, 2009).

Dini farklılıklar: Eğitim kurumları, çeşitli dini inançlara sahip bireylerin bir araya geldiği ortamlardır. Bu nedenle okul yöneticilerinin farklı inançlara saygı göstermeleri, dini özgürlüklere duyarlı olmaları ve dengeyi gözetken bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir (Gürsel, 2009).

Cinsiyet farklılıkları: Eğitim ortamlarında en belirgin şekilde gözlemlenebilen farklılıklardan biridir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki cinsiyet dağılımı, rol beklentilerinde farklılıklar yaratabilmektedir. Cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi, her iki cinsiyete de eşit fırsatların tanınması, baskın cinsiyet gruplarının oluşmasının engellenmesi ve taciz olaylarının önüne geçilmesinde okul yöneticilerinin aktif bir rol üstlenmeleri gerekmektedir (Akgün, 2015).

Yaş farklılıkları: Okul yöneticileri, farklı yaş gruplarına ait öğrenci ve öğretmenlerle çalışmaktadır. Öğrenciler, ortaokul ve lise gibi kademelerde yer alsalar da gelişim dönemleri, ilgi ve ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise aynı okulda mesleğe yeni başlayanlardan uzman ya da başöğretmen unvanı almış deneyimli öğretmenlere kadar geniş bir yaş aralığı bulunmaktadır. Bu farklılıkların doğurduğu ihtiyaçlara yönelik olarak yöneticilerin etkili iletişim kurmaları, uygun politikalar geliştirmeleri ve verimli bir çalışma ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Taymaz, 2012).

Sosyoekonomik farklılıklar: Öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden gelmeleri, ders materyallerine erişimden okula ulaşım yöntemlerine, beslenme alışkanlıklarından akademik başarıya kadar pek çok unsuru etkilemektedir (Başaran, 2008). Okul yöneticileri, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri destekleyecek uygulamalar geliştirmeli; kırtasiye yardımı, kantin desteği gibi uygulamaları benimsemelidir. Ayrıca, velilerin okul süreçlerine katılımı teşvik edilmeli ve sosyoekonomik nedenlerle okula devam edemeyen çocukların eğitim hakkından mahrum kalmamaları sağlanmalıdır (Çelik, 2011).

Öğretmen ve öğrenci çeşitliliği: Okullarda etnik, dini, cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkların yanı sıra bireysel farklılıklar da belirleyici

olmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm ya da üstün yetenek gibi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler bulunmaktadır (Özsoy, 2011). Bunun yanında öğrenciler farklı öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve güdülenme düzeylerine sahiptir (Demirel, 2005). Öğretmenler de farklı uzmanlık alanları, pedagojik yaklaşımlar, mesleki deneyimler ve kariyer hedefleriyle çeşitlilik arz etmektedir. Okul yöneticileri, tüm bu farklılıkları kurumun bir zenginliği olarak görmeli, bireylerin potansiyellerinin farklı olabileceğini kabul etmeli ve kapsayıcı bir okul iklimi ile kültürünü desteklemelidir (Çavuşoğlu, 2015).

Okul Yöneticilerin Farklılıkları Yönetme Becerisi Bileşenleri

Küreselleşen ve hızla değişen dünyada, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve öğrencilerin çeşitliliği, liderlik rollerini geleneksel anlayışın ötesine taşımış; çağın gereksinimlerine uygun davranan okul yöneticilerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Okul yöneticileri, farklı etnik kökenlerden, kültürel geçmişlerden, sosyoekonomik düzeylerden, yaş gruplarından ve öğrenme stillerinden gelen bireylerle çalışırken kapsayıcı, uyumlu ve güvene dayalı okul ortamları oluşturmakla sorumludur (Taymaz, 2012). Bu bağlamda farklılıkların yönetiminde okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel beceriler şu şekilde sıralanabilir:

Empati ve duyarlılık: Farklılıkların etkin yönetiminde empati ve duyarlılık temel bir gerekliliktir. Empati, bireyin kendisini başkasının yerine koyarak duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilme kapasitesidir (Dökmen, 2014). Okul yöneticilerinin farklı din, dil ve kültürlere sahip öğrenci, öğretmen ve velilere empatik yaklaşımı, adil ve kapsayıcı bir ortam yaratılmasını sağlar. Duyarlılık ise farklılıkların oluşturabileceği hassasiyetlerin farkında olmayı ve uygun davranış geliştirmeyi ifade eder. Bu tür bir ortamda örgüt üyeleri kendilerini daha rahat ifade edebilir, güven ve aidiyet duygusu güçlenir (Bolat & Dağlı, 2019).

Etkili iletişim becerileri: Farklılıkların yoğun olduğu ortamlarda yanlış anlamalar kaçınılmazdır. Bu nedenle etkili iletişim, iş birliğini destekleyen temel araçlardan biridir. Okul yöneticileri açık, anlaşılır, yapıcı ve saygıya dayalı bir iletişim tarzı benimsemelidir (Şişman, 2016). Sözel iletişim, beden dili ve aktif dinleme bu sürecin önemli unsurlarıdır. Bu iletişim tarzı sayesinde okul yöneticileri, öğrenci, öğretmen ve veliler arasında köprü kurarak farklı ihtiyaç ve beklentilerin ortak bir noktada buluşmasına katkı sağlar (Özdemir, 2010).

Yapıcı çatışma çözme yeteneği: Farklılıkların bir arada bulunduğu dinamik okul ortamlarında çatışmalar kaçınılmazdır. Önemli olan, bu çatışmaları tehdit olarak görmek yerine örgütsel gelişim için bir fırsat olarak değerlendirmektir (Turan & Bektaş, 2015). Okul yöneticilerinin uzlaşmacı, adil ve yapıcı çatışma

çözme becerilerine sahip olmaları, okul ikliminin olumlu yönde şekillenmesine katkıda bulunur (Erdem & Demir, 2017).

Açıklık ve şeffaflık: Karar alma ve yönetim süreçlerinde şeffaflık, kurum içinde güven ve aidiyet duygusunu artırır. Kararların hangi ölçütlere göre alındığının açıkça paylaşılması, üyelerin kuruma güvenini pekiştirir ve ayrımcılık ya da kayırma endişelerinin önüne geçer (Aydın, 2012).

Kapsayıcılık ve adalet: Kapsayıcı bir okul ortamında tüm bireyler kendilerini değerli ve kabul edilmiş hisseder. Bu doğrultuda okul yöneticileri, farklı etnik, kültürel, dini, cinsiyet ve yaş gruplarından gelen bireylerin potansiyellerini geliştirmelerine olanak sağlayan eşit tutumlar sergilemelidir (MEB, 2020). Bu süreçte adalet ilkesi de önemlidir. Kaynakların dağıtımında, disiplin uygulamalarında ve okul içi süreçlerde objektiflik ve adaletin sağlanması, eşitsizliklerin önlenmesi için kritik bir gerekliliktir (Tezcan, 2008).

Kapsayıcı liderlik davranışları: Yukarıda belirtilen tüm beceriler, kapsayıcı liderlik anlayışının temelini oluşturmaktadır. Kapsayıcı liderler, farklılıkları tehdit değil; kurumun zenginleşmesini ve gelişimini sağlayan bir unsur olarak görür. Farklılıklara değer veren ve katılımı cesaretlendiren yöneticiler, adil bir okul iklimi oluşturarak tüm paydaşların ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmalarını sağlar. Bu tür bir liderlik yaklaşımı, okul kültürünün dönüşümünü destekler, öğrenci başarısını artırır ve tüm paydaşların kuruma olan aidiyetini güçlendirir (Baloğlu, 2018).

Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Stratejileri

Okul yöneticileri çeşitli farklılıkların olduğu ve arttığı okullarda bu farklılıkları yönetmek için çeşitli stratejilere ihtiyaç duymaktadır. Okul yöneticileri, olması muhtemel sorunları önceden ele alabilmek için proaktif yaklaşımları; hâlihazırda olan sorunların çözüme kavuşması için ise reaktif yaklaşımları benimsemektedir (Taymaz, 2012).

Proaktif Yaklaşımlar

Proaktif yaklaşımlar, farklılıkların ortaya çıkarabileceği olumsuz durumları önceden kestirebilme ve oluşabilecek risklerin önüne geçmek için geliştirilen tedbir ve kapsayıcı yöntemleri içermektedir.

Farkındalık ve duyarlılık eğitimleri: Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli ve personel için farkındalık ve duyarlılık eğitimi düzenleyebilmektedir. Bu eğitimler sayesinde bireyler önyargılarından sıyrılabilir, empati geliştirebilir ve farklılıklara daha hassas yaklaşabilmektedir. Bu eğitimler bireylerin farklılıklarının ve çevresindeki çeşitliliğin farkına varmalarını, kendilerini

sorgulamalarını ve daha net tutumlar geliştirmelerini sağlamaktadır (Yılmaz ve Erdoğan, 2011).

Kapsayıcı politika ve uygulamaların geliştirilmesi: Proaktif okul yöneticileri, uyguladığı politikaları farklılıkları göz önünde bulundurarak şekillendirmektedir. Buradaki amaç hiçbir öğrenci, personel, veli ya da öğretmenin dışlanmadan ve dezavantajlı duruma gelmeden olumlu bir okul iklimi oluşturabilmektir (Çavuşoğlu, 2015).

Çeşitliliği teşvik eden okul kùltürü oluşturma: Okul yöneticisi, farklılıkları risk olarak değil zenginlik olarak görmekte ve bunu okulun geneline yayarak ortak bir kùltür oluşturmaya hedeflemektedir. Bu anlayışı benimseyen okul yöneticisi, okul panolarında farklılıklarla ilgili çeşitli görseller ve materyaller kullanarak dikkat çekeabilmekte, farklı kùltürlere ait yemek veya kıyafet tanıtım günleri düzenleyebilmektedir. Bu sayede farklılıklara karşı saygı geliştirilmektedir. Okul kurallarına ve değerlerine farklılıkların entegre edilmesi, kapsayıcı bir dil geliştirilmesi ve yöneticinin rol model olması da bu teşviki güçlendirmektedir (Şişman, 2016).

İletişim kanallarının güçlendirilmesi: Kurum içerisinde oluşan farklı gruplar arasında iş birliği ve iletişimin desteklenmesi yanlış anlaşılmaların ve çatışmaların önüne geçebilmektedir. Okul yöneticileri, düzenli aralıklarla öğretmenlerle kurul toplantıları, veli toplantıları ve öğrenci topluluğu toplantıları düzenleyerek farklı seslerin duyulmasına katkı sağlayabilmektedir. Böylece çeşitliliğin fark edilmesine ve çözüm önerilerinin belirlenip geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır (Demirci, 2012).

Mentorluk ve rehberlik programları: Okula uyum süreci ve farklı sosyokùltürel çevrelerden gelen bireylerin adaptasyonu amacıyla mentorluk ve rehberlik programları geliştirilmektedir. Bu programlar sayesinde adaptasyon süreci kolaylaşmakta, aidiyet duygusu gelişmekte ve farklılıkların oluşturabileceği sorunların aşılması desteklenmektedir (Yılmaz ve Erdoğan, 2011).

Risk gruplarının belirlenmesi ve desteklenmesi: Çeşitli farklılıklara sahip olmalarından dolayı zorbalık ya da ayrımcılığa maruz kalma ihtimali taşıyan öğrenci ve öğretmenler tespit edilmeli, bu kişi ya da gruplara yönelik önleyici müdahalelerde bulunulmalıdır (Özbey ve Şirin, 2011).

Reaktif Yaklaşımlar

Kurum içerisinde farklılıkların oluşturduğu çatışma veya sorunların sonucunda uygulamaya koyulan yaklaşımlardır.

Etkili çatışma çözme ve arabuluculuk: Okulda farklılıkların temelini oluşturduğu çatışma meydana geldiğinde, okul yöneticisinin adil ve hızlıca

hareket etmesi önemlidir. Okul yöneticisinden beklenen, çatışma çözme becerilerini devreye sokması, objektif, uzlaşmacı ve empatik bir bakış açısıyla olayı ele almasıdır. Gerektiğinde tarafsız kalarak arabuluculuk yapması, yapıcı bir iletişim kanalı geliştirmesi ve gerilimi azaltması da okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Erdem ve Demir, 2017).

Ayrımcılık ve zorbalıkla mücadele: Okullarda cinsiyet, din, dil ve sosyokültürel farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılık ya da zorbalık vakaları yaşanabilmektedir. Bu durumlarda, okul yöneticilerinin “sıfır tolerans ilkesi” temelinde hareket etmesi gerekmektedir. Olaylara hızlıca müdahale edilmeli, taraflar dinlenmeli ve adil disiplin süreçleri uygulanmalıdır (Kılıç ve Can, 2017). Ayrıca, mağdurun psikolojik ve fiziksel güvenliği sağlanmalı ve okula yeniden uyumunu kolaylaştıracak psikolojik destek adımları atılmalıdır (Özbey ve Şirin, 2011).

Kriz yönetimi ve duygusal destek: Önyargı, ayrımcılık veya şiddetli kültürel çatışmaların oluşturduğu kriz durumlarında, okul yöneticilerinin etkin bir kriz eylem planını devreye sokması önemlidir. Bu gibi durumlarda ilgili birimlerden (polis, sosyal hizmet vb.) destek alınmalı, panik ve yanlış tutumların önüne geçilmeli, okul topluluklarına doğru bilgi verilerek yönlendirici toplantılar düzenlenmeli ve olaydan etkilenen kişilere psikolojik destek sunulmalıdır (Çelikten, 2004).

Geri bildirim ve değerlendirme: Tüm bu müdahalelerden sonra yaşanan olaylardan ders çıkarılması amacıyla okul yöneticisinin süreci değerlendirmesi ve geri bildirim vermesi gerekmektedir (Çelikten, 2004). Benzer durumların yeniden yaşanmaması için yeni proaktif yaklaşımlar geliştirilmeli, okul politikaları güncellenmeli, iletişim kanalları gözden geçirilmeli ve eğitim programlarına yeni eklemeler yapılmalıdır (Aydın, 2012).

Farklılıklarla İlgili Yaklaşımlar

Örgütlerde farklılıkların yönetimi, zaman içinde evrimleşmiş ve çeşitli felsefi yaklaşımlardan etkilenmiştir. Palmer’ın (1989) da belirttiği üzere, bu yaklaşımlar aracılığıyla farklılıkların doğurabileceği olumlu ve olumsuz sonuçlar değerlendirilmiş, aynı zamanda farklılıklardan doğan fırsatların ortaya çıkarılması mümkün olmuştur. Literatürde bu yaklaşımlar genellikle üç temel dönemde incelenmiş ve örgütlerde farklılıkların algılanışı ile yönetiliş biçimlerine yansımıştır.

Altın Kural Yaklaşımı

“Size nasıl davranılmasını isterseniz, başkasına da öyle davranın” anlayışıyla özetlenen bu yaklaşım, farklılıkların yönetimine ahlaki ve etik bir bakış açısı

kazandırmıştır. Evrensel bir ilke olarak adaletli davranışın önemi vurgulanmış, tüm bireylere insan onuru ve hakları gereğince eşit fırsatlar sunulması gerektiği savunulmuştur. Ancak bu yaklaşımın sınırlılığı, bireylerin beklentilerinin farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, yöneticiler kendi verimli buldukları yöntemleri tüm çalışanlara dayatabilir; bu ise farklı kültürel geçmişe sahip bireylerde verimsizlik ve huzursuzluk yaratabilir. Dolayısıyla, iyi niyetli olmakla birlikte, kültürel körlük riskine yol açılabilmekte ve bireysel ihtiyaçlar göz ardı edilebilmektedir (Hubbard, 2004).

Yanlışları Doğrulama Yaklaşımı (Affirmative Action)

Bu yaklaşımda farklılıkların yönetimi daha çok yasal düzenlemeler çerçevesinde ele alınmıştır. Geçmişte yaşanan eşitsizliklerin giderilmesi ve dezavantajlı gruplara telafi edici uygulamalar yapılması amaçlanmıştır. Homojen örgüt yapılarının adil olmadığı kabul edilmiş ve toplumsal çeşitliliği yansıtan heterojen örgüt yapılarının oluşturulması hedeflenmiştir. Örneğin, belirli pozisyonlar için cinsiyet ya da etnik köken kotası uygulanması bu yaklaşımın somut örneklerindendir. Bu sayede geçmişin adaletsizlikleri telafi edilmeye çalışılmıştır. Ancak, bu yöntemin liyakat ilkesini zayıflatabileceği ve nitelikten ziyade kota odaklı atamaların yapılabileceği eleştirileri de bulunmaktadır (Eğinli, 2009).

Farklılıklara Değer Verme Yaklaşımı (Valuing Diversity)

Bu yaklaşım, Altın Kural anlayışını birey odaklı bir biçimde yeniden yorumlayarak, “Karşıdaki kişiye nasıl davranılmasını istiyorsa öyle davran” ilkesini benimsemiştir. Burada farklılıklar bir stratejik değer ve kaynak olarak görülmüş; bireylerin bilgi, deneyim, bakış açısı ve becerilerinin örgüte katkı sağlayabileceği kabul edilmiştir. Farklılıkların yalnızca tolere edilmesi değil, aynı zamanda aktif biçimde anlaşılması, değerlendirilmesi ve kutlanması gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, farklı kültürel arka planlara sahip çalışanların ürün geliştirme ya da pazarlama stratejilerine sundukları katkılar bu yaklaşımın pratik örnekleri arasındadır (Von Bergen, Soper & Masters, 2001). Ayrıca Dinçer (2016), çeşitliliğin örgütlere rekabet avantajı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik etmenin yanı sıra daha katılımcı ve kapsayıcı bir örgüt kültürünün inşaa edilmesine katkı sunmaktadır.

Farklılık Kavramına Temel Oluşturan Sosyo-Psikolojik Kuramlar

Farklılık kavramı birçok disiplinin odağında yer almakla birlikte, özellikle sosyo-psikolojik alanlardaki araştırmalar, bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkların nasıl algılandığını, yorumlandığını ve yönetildiğini anlamak için zengin bir teorik zemin sunmaktadır (Jackson ve diğ., 2003). Bu alandaki temel kuramlar, farklılıkların bireysel ve grup düzeyindeki etkileşimlerini açıklayarak çeşitliliğin dinamiklerini kavramamıza yardımcı olmaktadır.

Sosyal Kimlik Kuramı (Social Identity Theory)

Tajfel ve Turner (1979) tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin kendilerini ait hissettikleri gruplarla ilişkilerini ve benliklerini bu gruplar aracılığıyla nasıl tanımladıklarını incelemektedir. Kuramın temel argümanı, bireylerin ait oldukları grubu (iç grup) diğer gruplardan (dış grup) daha üstün görme eğiliminde olmalarıdır. Birey, iç grubunu olumlu değerlendirme yoluyla özsaygısını koruma ve benliğini güçlendirme motivasyonu taşır (Demirtaş, 2003). Örneğin, bir üniversite öğrencisinin kendi bölümünü diğer bölümlerden daha başarılı olarak görmesi bu kuramla açıklanabilir. Sosyal kimlik kuramı, örgütlerde departmanlar arası rekabet ya da etnik gruplar arasındaki ilişkiler gibi dinamikleri anlamada kritik bir çerçeve sunmaktadır. Ancak bu süreç, iç grup yanlılığına ve dış gruplara yönelik önyargıların oluşmasına da yol açabilmektedir.

Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Social Comparison Theory)

Festinger (1954) tarafından geliştirilen bu kuram, bireylerin kendi yeteneklerini, fikirlerini ve statülerini başkalarıyla karşılaştırma eğiliminde olduklarını öne sürmektedir. Bireyler, bir yandan diğer bireylerle benzeşmeye ve onlarla bütünleşmeye çalışırken, diğer yandan kendilerini onlarla kıyaslama eğilimi göstermektedirler (Meşe, 1999). Bu durum, örgütlerde “bütünleşme” (assimilation) ve “farklılaşma” (differentiation) süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, bir çalışanın hem ekip hedeflerine uyum sağlamak istemesi hem de kişisel becerilerini ön plana çıkarma çabası bu kuramla açıklanabilir. Bu ikili dinamik, farklılıkların yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir boyuttur.

Sosyal Sınıflandırma Kuramı (Social Categorization Theory)

Bu kuram, bireylerin dünyayı anlamlandırmak ve basitleştirmek için insanları kategorilere ayırma eğilimlerini ele almaktadır. Bireyler, zihinsel süreçler aracılığıyla insanları farklı topluluklara ayırırken sıklıkla kalıp yargılar, inançlar ve genellemelerden yararlanırlar (Demirtaş, 2003). Örneğin, “X kuşağı” veya “Y kuşağı” gibi jenerasyon tanımları ya da belirli meslek gruplarına yönelik

stereotipler sosyal sınıflandırmanın bir ürünüdür. Bu süreç bilişsel kolaylık sağlasa da sıklıkla önyargıların ve ayrımcılığın kaynağı olabilmektedir. Dolayısıyla farklılık yönetiminde, sosyal sınıflandırmanın olumsuz etkilerini anlamak ve bu etkileri azaltacak stratejiler geliştirmek önemlidir.

Sosyal Biliş Kuramı (Social Cognition Theory)

Sosyal biliş kuramı, bireylerin sosyal dünyayı nasıl algıladığını, yorumladığını ve anlamlandığını incelemektedir. Bu yaklaşım, bireylerin mevcut bilişsel yapıları (şemalar, inançlar, deneyimler) aracılığıyla yeni bilgileri sınıflandırma eğilimini vurgular (Gümüş, 2009). Bireyler sosyal bilgiyi işlerken kendi bilişsel filtrelerini kullanır ve bu durum, farklılıklara yönelik algılarını doğrudan etkiler. Örneğin, daha önce olumsuz deneyim yaşadığı belirli bir kültürel gruba karşı bireyin geliştirdiği şema, o gruptan yeni biriyle karşılaştığında davranışlarını şekillendirebilir. Bu kuram, farklılıklarla ilgili önyargıların ve stereotiplerin nasıl oluştuğunu ve pekiştiğini açıklamada güçlü bir temel sunmaktadır. Farklılıkların yönetiminde bireylerin bilişsel çarpıtmalarını fark etmek ve bu algıları dönüştürmek, kapsayıcı bir düşünce yapısının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Farklılıkların Yönetimi ile İlgili Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler

Eğitim kurumlarında farklılıkların etkili ve kapsayıcı bir şekilde yönetilmesi amacıyla, Türkiye’de ve dünya genelinde çeşitli eğitim politikaları ve yasal düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Türkiye’de farklılıkların yönetimi, Anayasa güvenceleriyle başlamış ve çeşitli kanun, yönetmelik ve yönergelerle desteklenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesi, eğitim ve öğrenim hakkını güvence altına almakta; kimsenin bu haktan mahrum edilemeyeceğini, eğitimin devletin denetim ve gözetiminde olduğunu vurgulamaktadır (T.C. Anayasası, 1982). Bu anayasal ilke, eğitimin herkes için erişilebilir ve kapsayıcı olmasının temelini oluşturmaktadır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Millî Eğitimi’nin amaçlarını ve temel ilkelerini belirlemekte; fırsat eşitliği ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılığı esas almakta, her öğrenciye adil eğitim imkânı sunulması gerektiğini ifade etmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bilişsel, fiziksel veya sosyal alanlardaki farklılıklar, bazı öğrencilerde özel eğitim ihtiyacını ortaya çıkarabilmektedir. Bu öğrenciler akranlarına göre öğrenme hızları ve yöntemlerinde farklı gereksinimlere sahip olabilmektedir (Özsoy, 2011). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim hakları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile güvence altına alınmıştır. Söz konusu yönetmelik,

engelli bireylerin akranlarıyla birlikte kapsayıcı ortamlarda eğitim görmelerini desteklemektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu tür düzenlemeler, okul yöneticilerinin farklılıklara uygun eğitim stratejileri geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan çeşitli yönetmelik ve yönergeler de farklılıkların yönetimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin, “Millî Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği” (MEB, 2018), okul yöneticilerinin atanmasında aranan nitelikleri düzenleyerek, onların farklılıkları yönetme kapasitesini dolaylı biçimde etkilemektedir.

Türkiye, eğitimde farklılıkların yönetimine ilişkin olarak uluslararası platformlarda da çeşitli taahhütlerde bulunmuştur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımlamakta; herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu, eğitimin bireyin kişiliğini geliştirmesi ve insan haklarına saygıyı güçlendirmesi gerektiğini belirtmektedir (BM, 1948, Madde 26). Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, her çocuğun ayırım gözetilmeksizin eğitim hakkına sahip olduğunu vurgulamakta ve devletleri bu hakkı güvence altına almakla yükümlü kılmaktadır (BM, 1989, Madde 28). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ise engelli bireylerin her düzeyde kapsayıcı, kaliteli ve parasız eğitime erişim hakkını tanımlamakta ve eğitim sistemlerinin çeşitliliğe uygun hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (BM, 2006, Madde 24).

UNESCO da “Herkes İçin Eğitim” (Education for All – EFA) gibi girişimlerle kapsayıcı eğitimi ve farklılıklara duyarlı eğitim politikalarını teşvik etmektedir. UNESCO’nun temel amacı, eğitimde dışlanmayı ortadan kaldırmak, tüm öğrenenlere eşit fırsatlar sunmak ve öğrenme ortamlarını bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaktır (UNESCO, 2015). Benzer şekilde OECD ülkeleri, artan çeşitlilik karşısında kapsayıcı eğitim ve farklılıkların yönetimi bağlamında çeşitli politikalar geliştirmektedir. OECD raporları, göçmen kökenli öğrenciler, dezavantajlı gruplar ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlama, müfredatın çeşitliliğe duyarlı hale getirilmesi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi konularına odaklanmaktadır (OECD, 2017).

Tüm bu yasal ve politik çerçeveler, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerini geliştirme zorunluluğunu pekiştirmekte; onları kapsayıcı, adil ve eşitlikçi bir eğitim ortamı oluşturma sorumluluğu ile yüklemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin farklı etnik ve kültürel arka planlardan gelen öğrenci ve öğretmenlerle çalışırken iletişim, öğrenme stilleri ve disiplin anlayışlarına duyarlı olmaları; kapsayıcı ve olumlu bir okul iklimi inşa etmeleri beklenmektedir (Başbay & Erkan, 2010).

Farklılıkların Yönetiminin Tarihsel Gelişimi

Aynı bakış açısı ve görüşlere sahip bireylere örgüt içerisinde yön vermek görece kolaydır; ancak unutulmamalıdır ki bireyin bulunduğu her ortamda farklılıklar da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Asıl sorun, bu farklılıkların görünür hale gelmesi ve örgüt içerisinde yer bulmaya çalışmasıyla birlikte “farklılıkların yönetimi” kavramının gündeme gelmesidir. Bu kavram, ilk olarak çeşitliliğin yoğun olduğu ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde tartışılmaya başlanmış, 1990’lı yıllardan itibaren ise Avrupa Birliği düzenlemelerinde yer bulmuştur (Kevser, 2019). 1960’lı yıllarda ABD’de işletmelerde “eşit yaklaşım ve fırsat” ilkesiyle ilk yasal uygulamalar hayata geçirilmiştir (Lorbiecki, 2000). 1980’li yıllara gelindiğinde ise farklılıkların örgütlerde sorun yaratmaya başlamasıyla birlikte yönetsel kuram ve stratejilere ihtiyaç duyulmuştur. Küreselleşmenin de etkisiyle “farklılıkların yönetimi” kavramı ABD sınırlarını aşarak diğer ülkelerde de gündeme gelmiştir (Çakır, 2011). Küreselleşmenin bir diğer yansıması olarak süreç içerisinde küresel şirketler ortaya çıkmıştır. Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında, farklılıkların yönetiminde yalnızca bireysel düzeyde değil; örgütsel ve yönetsel boyutta da kapsamlı düzenlemeler yapılması ve etkin stratejiler geliştirilmesi önem arz etmektedir (Geri & McArdle, 1999).

Okul Kültürü ve İklimi ile Farklılık Yönetimi İlişkisi

Eğitim kurumları, pek çok farklılığı bünyesinde barındıran yapılardır. Bu farklılıkların etkin ve etkili bir şekilde yönetilmesi, kurumun sürdürülebilirliği ve başarısı açısından önemlidir. Farklılıkların yönetimi, okul iklimi ve kültürünün niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Taymaz, 2012).

Kapsayıcı Okul Kültürü Oluşturma

Okul kültürü, kurumun ortak değer, inanç, norm ve davranışlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2016). Kapsayıcı bir okul kültürü oluşturulurken, farklılıklara saygı, eşitlik ve adalet gibi temel değerlerin tüm okul topluluğu tarafından içselleştirilmesi gerekir. Bu değerlerin okulun kuralları, uygulamaları ve vizyon-misyon ifadelerinde açıkça yer alması önemlidir (Aydın, 2012). Ayrıca kapsayıcı dil kullanımı, ayırım gözetmeyen ifadeler ve farklı kültürel iletişim stillerine saygı kültürün kapsayıcılığını güçlendirmektedir. Okul içi iletişim kanallarının açık ve şeffaf olması, farklı görüşlerin duyulmasına imkân tanımaktadır (Özdemir, 2010). Müfredat ve materyaller, öğrenci çeşitliliğini yansıtacak şekilde düzenlenmeli; çokkültürlü içerikler öğrencilerin adaptasyonunu ve kendini ifade etmesini desteklemelidir (Başbay & Erkan, 2010). Bunun yanı sıra, farklı kültürlere ait özel günler, bayramlar veya

etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini tanımaları ve saygı geliştirmeleri sağlanabilmektedir (Gürsel, 2009).

Okul İkliminin Farklılık Yönetimine Etkisi

Okul iklimi; tüm paydaşların okulun atmosferine, yaşantısına ve deneyimlerine ilişkin algı ve tutumlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (akt. Aydın, 2012). Olumlu okul iklimi, farklılıkların etkin yönetilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Güven ve destek temelli bir iklim, bireylerin kendilerini güvende hissetmesini, sorunlarını paylaşabilmesini ve aidiyet geliştirmesini sağlamaktadır (Bolat & Dağlı, 2019). Okul kurallarının ve disiplin süreçlerinin adil ve şeffaf şekilde uygulanması, potansiyel çatışmaları azaltmaktadır (Turan & Bektaş, 2015). Karar alma süreçlerine öğretmen, öğrenci ve velilerin dâhil edilmesi, bireylerin kuruma aidiyet hissetmesini desteklemektedir (MEB, 2020). Ayrıca, saygı ve empatinin merkeze alındığı bir okul iklimi, dışlanmayı engelleyerek kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Dökmen, 2014).

Liderlik ve Kültürel Dönüşüm İlişkisi

Okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, okul kültürünün biçimlenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Liderin vizyonu, değerleri ve tutumları, okulun farklılıklara karşı yaklaşımını doğrudan etkilemektedir. Kapsayıcı liderlik, farklılıkları zenginlik olarak gören, karar alma süreçlerinde farklı bakış açılarını dikkate alan ve adil, şeffaf bir yönetim tarzını benimseyen liderlik biçimidir (Baloğlu, 2018). Okul müdürü, bu yönüyle kurum üyelerine rol model olurken, aynı zamanda kültürel dönüşümün de ilk adımını atmaktadır. Kapsayıcı okul kültürünün oluşturulması mevcut normların ve alışkanlıkların değişim sürecini gerektirdiğinden, yöneticilerin değişime liderlik etmesi, dirençle başa çıkabilmesi ve paydaşları sürece motive etmesi önem taşımaktadır. Farklılıklara duyarlılığın geliştirilmesi amacıyla paydaşların eğitilmesi ve desteklenmesi, dönüşüm sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Çelik, 2011).

Farklılıkları Yönetmenin Getireceği Faydalar, Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Farklılıkların etkili bir biçimde yönetilmesi, örgütlere pek çok fayda sağlamaktadır. Bireysel verimliliği artırmakta, örgüt üyeleri arasında iletişimi desteklemekte ve farklılıklara karşı sorumluluk alma bilincini geliştirmektedir. Ayrıca, kuruma gelebilecek zararların önlenmesine katkı sağlamakta, problemlerin daha hızlı çözüme kavuşmasına imkân tanımakta ve adalet ile eşitliğin hâkim olduğu bir örgüt yapısı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, karmaşık işlerin verimini yükseltmektedir (Cox, 1993). Örgütlerdeki çeşitlilik,

farklı bakış açılarına sahip bireylerin bir araya gelmesini sağlayarak daha etkin grupların oluşmasına katkıda bulunur. Bu çeşitlilikten doğan farklı sesler, yenilikçi bakış açılarını ve nitelikli değişim süreçlerini beraberinde getirmektedir. Farklı kültür, eğitim ve zekâ seviyelerine sahip bireylerin oluşturduğu gruplar, örgütün dış çevreye daha tutarlı ve esnek yaklaşmasına yardımcı olmaktadır (Aksu, 2008). Çok yönlü bakış açıları, bireyleri daha derinlemesine düşünmeye ve detaylı çıkarımlar yapmaya yönlendirerek örgütte nitelikli ve tutarlı kararların alınmasını mümkün kılmaktadır (Demirel, 2019).

Örgüt üyelerinin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissettikleri ortamlarda iş tatmini artmakta, örgütsel bağlılık güçlenmektedir (Erdil & Keskin, 2016). Farklılıkların istikrarlı biçimde yönetildiği örgütlerde iletişim güçlenmekte, iş birliği artmakta ve bu durum yaratıcı, yenilikçi bakış açılarına zemin hazırlamaktadır (Şahin & Adıgüzel, 2019). Dolayısıyla, farklılıkların etkin yönetimi hem birey hem örgüt hem de toplum düzeyinde pozitif katkılar sunmaktadır (Barutçugil, 2011).

Öğretmenler açısından farklılıkların yönetimi, iş tatmininin artmasına ve öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesine katkı sağlamaktadır. Adil ve kapsayıcı bir okul ortamında çalışan öğretmenler, kuruma aidiyet geliştirmektedir. Ayrıca, farklı öğrenci profilleriyle karşılaşmak öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine imkân tanımakta; yetersizlik hissettikleri alanlarda kendilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin farklı bakış açıları kazanmalarını, yaratıcılıklarını artırmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Farklılıkların doğru yönetildiği kurumlarda öğretmenler arasında ekip ruhu güçlenmekte, bilgi ve deneyim paylaşımı artmakta ve bu durum eğitim örgütünün gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Yılmaz & Erdoğan, 2011).

Öğrenciler açısından farklılıkların yönetimi, her bireyin kendi öğrenme stilini keşfetmesine ve potansiyelini en üst düzeye taşımasına olanak tanımaktadır. Farklı kültür, bilişsel seviye ve yeteneklere sahip öğrencilerin anlayışla karşılandığı ortamlarda, öğrencilerin kuruma aidiyet hisleri güçlenmekte; bu da motivasyonlarını ve derse katılım düzeylerini artırmaktadır (Demirel, 2005). Çeşitlilikten doğan çatışmalar, öğrencilerin problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak ve onları hayata hazırlamaktadır (Turan & Bektaş, 2015). Ayrıca, farklılıklara saygının benimsendiği okullarda öğrenciler empati ve hoşgörü becerilerini geliştirerek daha duyarlı bireyler haline gelmekte, bu da akran zorbalığı ve ayrımcılığın önlenmesinde etkili bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Dökmen, 2014).

Farklılıkların Yönetilmesinde Karşılaşılan Sorunlar

Tutum ve önyargılar her bireyde var olan olgulardır. Ancak bu durumun farkına vararak gerektiğinde değiştirebilme becerisine sahip olan bireyler, diğerlerine kıyasla belirli avantajlara sahiptir (Barutçugil, 2004). Örgütler, mevcut değer yargıları ve yapıları gereği değişime doğal bir direnç gösterebilmektedir.

Farklılıkların yönetimi, kalıp yargılara ve hiyerarşik yapılara temas ettiği için örgütlerde çoğu zaman dirençle karşılaşmaktadır. Eğitim örgütlerinde aile yapılarındaki çeşitlilik, kültürel farklılıklar ve sosyoekonomik düzeylerdeki farklılıklar, eğitim-öğretim süreçlerine zenginlik katarken kimi zaman çatışmalara da yol açabilmektedir. Bu çatışmalar, örgüt içinde önyargılar ve farklı bakış açılarıyla birleştiğinde, farklılıkların yönetimine yönelik tüm çabaları işlevsiz hale getirebilmektedir (Başbay & Erkan, 2010). Irk, din, cinsiyet ve yaş gibi bireysel farklılıkların temelinde oluşan önyargılar, örgüt içinde dışlanma ve ayrımcılığa neden olabilmektedir. Bu önyargılar açıkça dile getirilmese dahi, performans değerlendirme ve terfi gibi kritik süreçlerde karar vericileri etkileyerek kapsayıcı bir kültürün gelişiminin önünde engel oluşturabilmektedir (Dökmen, 2014).

Farklılıkların kuruma değer katacak biçimde yönetilebilmesi için, örgüt üyelerinin bu konuda yeterli bilgi, beceri ve farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak örgütler incelendiğinde, farklılıkların yönetimine ilişkin eğitim programlarına, seminerlere ve benzeri uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu eksiklik, örgüt üyelerinin farkındalık kazanmasının önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla örgütlerde bireylerin önyargılarının azaltılması ve farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için destekleyici eğitimlere ve seminerlere önem verilmesi kritik önemdedir (Yılmaz & Erdoğan, 2011). Bireylerde farklılıklara yönelik önyargıların önemli bir kısmının farkındalık eksikliğinden kaynaklandığı, bu nedenle yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara yol açtığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında bu sorunun önüne geçmek için öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, farklı öğrenme stillerini hedef alan yöntem ve tekniklerin kullanılması, kapsayıcı eğitim politikalarının hayata geçirilmesi ve ayrımcılıkla mücadele edilmesi, farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesini destekleyecek ve yönetimini kolaylaştıracaktır. Bu unsurların tam olarak yerine getirilmemesi, farklılıkların yönetiminde en büyük engellerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Çayır, 2015).

Farklılıkların başarılı biçimde yönetilebilmesi için, güçlü, kapsayıcı ve sürekli destekleyici bir liderlik anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Yöneticilerin farklılıkların yönetimine sınırlı destek sağlamaları, yeterli kaynak ve çaba

harcamaları veya önyargılı ve olumsuz yaklaşımlar sergilemeleri, bu süreci olumsuz etkilemektedir. Farklılıkların yönetiminde liderlik kritik bir role sahiptir. Liderlerin farklılıklara yalnızca söylem düzeyinde değil, somut eylemleriyle de saygı göstermeleri gerekmektedir. Liderin özverisiz tutumları veya ayrımcı davranışları, örgüt üyelerinin motivasyonunu düşürmekte ve kapsayıcı kültürün oluşumunu engellemektedir. Buna karşın, hesap verebilir, adil, şeffaf ve kapsayıcı liderlik uygulamaları sergileyen; açık iletişim yöntemlerini benimseyen ve kurumsal kararlılığa destek sağlayan yöneticiler, farklılıkların yönetiminde örgüt üyelerinin olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Türk, 2018).

Eğitim Sisteminde Farklılıkların Yönetimi

Bireyin olduğu her ortamda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de farklılıklar kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim kurumlarındaki farklılıklar ne kadar erken tespit edilirse, nitelendirilirse eğitimin paydaşları açısından o denli faydalı olmaktadır. Eğitimde Farklılıkların Yönetimi; farklılığa sahip bireyleri kabul etmek ve takdir etmek farklılıkları yönetmek için önem arz eder. Farklılıklar okul başarısını artmasında katkı sağlayacaktır. Farklılıklar kurumun zenginliğidir bu da dolaylı olarak başarıyı beraberinde getirmektedir (Barutçugil, 2004).

Farklılıkların Yönetiminde Yöneticinin Rolü

Farklılıkları yönetmekte diğer paydaşlarda önemlidir ancak esas rol yöneticiye aittir (Kurtulmuş, 2014). Bu konuda okul yöneticilerine düşen bazı görevler bulunmaktadır. Bu görevler şu şekilde sıralanabilmektedir (Barutçugil, 2004): Okul yöneticileri, kurumun ihtiyaçlarını ve iklimini doğru değerlendirmesi gerekmektedir. Kurum için ulaşılması istenen hedeflerin aktarılacağı toplantılar oluşturması gerekmektedir. Öğretmen ve kurumun diğer paydaşları ile açık ve etkin iletişim kurması gerekmektedir. Gelecekte oluşabilecek sorunları önceden belirlemeli, erken müdahale etmesi gerekmektedir. Farklılıkların Yönetiminin temelini oluşturan ihtiyaç, sorun, kriter ve eksiklere dayalı senaryoları incelemesi ve ölçmesi gerekmektedir.

Çok Kültürlü Eğitim Ve Liderlik

Bireyin olduğu her ortamda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de farklılıklar kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarındaki farklılıkların ne kadar erken tespit edilip doğru biçimde değerlendirildiği, eğitimin tüm paydaşları açısından o denli fayda sağlamaktadır. Eğitimde farklılıkların yönetimi; farklılıklara sahip bireyleri kabul etmek, değer vermek ve bu farklılıkları etkin biçimde yönetmek sürecini ifade etmektedir. Farklılıkların doğru yönetimi, okul başarısının artmasına katkı

sağlamakta, kurumun zenginliği olarak görülmekte ve dolaylı olarak başarıyı beraberinde getirmektedir (Barutçugil, 2004).

Farklılıkların Yönetiminde Yöneticinin Rolü

Farklılıkların yönetiminde tüm paydaşların katkısı bulunmakla birlikte, en temel rol okul yöneticisine aittir (Kurtulmuş, 2014). Bu kapsamda okul yöneticilerinin görevleri şu şekilde sıralanmaktadır (Barutçugil, 2004): Kurumun ihtiyaçlarını ve iklimini doğru değerlendirmek, hedeflerin tüm paydaşlara açık biçimde aktarılacağı toplantılar düzenlemek, öğretmen ve diğer paydaşlarla etkin iletişim kurmak, olası sorunları önceden öngörerek erken müdahalelerde bulunmak, farklılıkların yönetimine temel oluşturan ihtiyaç, sorun ve eksiklikleri analiz ederek gerekli senaryoları geliştirmek.

Çok Kültürlü Eğitim ve Liderlik

Eğitim kurumlarında kültürel çeşitliliğin artışı, çok kültürlü eğitim anlayışını ve liderlik rollerini daha önemli hale getirmiştir. Çok kültürlü eğitim, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı, çeşitliliği bir zenginlik olarak görmeyi, eşitlik ve adalet ilkeleri doğrultusunda öğrenme fırsatları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu anlayış, okul müdürlerinin çok kültürlü liderlik becerilerini geliştirmesini zorunlu kılmaktadır (Banks, 2008).

Çok kültürlü liderlik, geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek kültürel farklılıkları anlama, değer verme ve yönetme ihtiyacından doğmuştur. Bu yaklaşım, liderlerin yalnızca örgütsel hedeflere ulaşmalarını değil, aynı zamanda kültürel yeterliliklerini artırmalarını ve farklı kültürel normlara, değerlere ve iletişim biçimlerine duyarlı olmalarını gerektirmektedir (Northouse, 2016). Empati, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamada kritik bir beceri olarak görülmektedir (Dökmen, 2014). Çok kültürlü liderler, adalet ve eşitlik ilkelerini tüm süreçlere entegre etmekte; karar alma, kaynak dağıtımı ve fırsat eşitliği konularında tarafsız bir yaklaşım benimsemektedir (Başaran, 2008). Ayrıca kapsayıcı bir iletişim ortamı yaratarak paydaşlar arasında köprüler kurmakta, farklı bakış açılarını bir araya getirerek örgütte yenilikçi çözümlerin ortaya çıkmasına katkı sunmaktadır (Şahin & Adıgüzel, 2019).

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları sergilemeleri, farklılıkları zenginlik olarak görmeleri, karar alma süreçlerinde farklı bakış açılarını dikkate almaları ve şeffaf tutum sergilemeleri, okul kültürünün değişim ve dönüşümüne katkı sağlamaktadır (Baloğlu, 2018). Bu bağlamda okul yöneticilerinin çok kültürlü eğitime yaklaşımları, okulun iklimini, öğrencilerin akademik başarısını ve paydaşların aidiyet duygusunu doğrudan etkilemektedir.

Çok kültürlü eğitimi destekleyen yöneticiler, farklı etnik ve kültürel kökenlerden gelen öğretmen ve öğrencileri bir çeşitlilik kaynağı olarak görmektedir. Bu anlayış, okulda karşılıklı saygı ve anlayışın gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Gürsel, 2009). Çok kültürlü eğitimde başarılı olmak için okul yöneticileri, ortak değerleri (eşitlik, adalet, saygı) yaygınlaştırmalı, ayırım gözetmeyen bir dil kullanmalı ve müfredatı kültürel çeşitliliğe uygun hale getirmelidir (Aydın, 2012). Kapsayıcılık, bireylerin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissettikleri bir okul ortamının oluşturulmasını gerektirir (Çavuşoğlu, 2015).

Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenlerin çok kültürlü pedagojik yeterliliklerini artırmaları için destek sağlamalı; farklı öğrenme stillerine hitap eden materyal ve yöntemlerin kullanımına öncülük etmelidir (Demirel, 2005). Çok kültürlü ortamlarda yaşanabilecek çatışmaların adil ve şeffaf bir şekilde yönetilmesi, okul ikliminde güven ve adalet algısını güçlendirmektedir (Erdem & Demir, 2017). Bunun yanı sıra, farklı kültürel arka planlara sahip velilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı sağlanmalı, okul etkinliklerine dahil edilmeleriyle toplumsal entegrasyon desteklenmelidir (Çelik, 2011).

Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim ve liderlik, günümüz eğitim kurumlarının kaçınılmaz bir gerçeği haline gelmiştir. Okul yöneticilerinin bu alandaki bilgi, beceri ve yaklaşımları, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebildiği, kapsayıcı ve başarılı bir eğitim ortamının oluşturulmasında belirleyici rol oynamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklılıkların etkili bir biçimde yönetilmesi, yalnızca örgütlerin iç işleyişini düzenleyen bir unsur değil, aynı zamanda bireylerin verimliliğini artıran ve kurumun sürdürülebilir başarısına katkı sunan stratejik bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işleyişi, örgüt üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirirken aynı zamanda bireyleri sorumluluk almaya teşvik etmekte ve karşılaşılacak sorunların daha hızlı çözümlenmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla adalet ve eşitlik ilkelerinin benimsendiği bir örgüt kültürü, karmaşık iş süreçlerinin etkin biçimde yürütülmesini de mümkün kılmaktadır. Örgüt içinde yer alan bireylerin farklı kültürel, bilişsel ve sosyal özelliklere sahip olmaları, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmakta ve bu durum kurumun hem iç dinamiklerini hem de dış çevreye uyum kapasitesini güçlendirmektedir. Farklılıkların sunduğu bu çeşitlilik, örgütleri daha çok boyutlu düşünmeye yönlendirmekte, karar alma süreçlerinde daha tutarlı ve nitelikli sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin farklılıklarının değerli görülmesi, onların kuruma aidiyet duygusunu pekiştirirken iş tatminini ve örgütsel bağlılığını da artırmaktadır. Eğitim kurumları özelinde düşünüldüğünde, farklılıkların kapsayıcı biçimde yönetilmesi

hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır. Öğretmenler açısından farklılıklara saygı duyulan bir ortamda çalışmak, mesleki doyumu artırmakta ve ekip ruhunun oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı durum ve öğrenci profilleriyle karşılaşması, onların bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, eksikliklerini fark ederek gidermelerine ve daha yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler açısından ise farklılıkların kabul gördüğü bir okul iklimi, bireysel öğrenme stillerinin keşfedilmesini kolaylaştırmakta, potansiyelin en üst düzeye taşınmasına ve eğitim sürecine daha aktif katılım sağlanmasına imkân vermektedir. Bunun yanında, farklılıkların pedagojik bir kaynak olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin empati ve hoşgörü gibi değerleri içselleştirmelerine katkı sağlamakta; akran zorbalığı ve ayrımcılığın önlenmesinde de kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla farklılıkların yönetimi, yalnızca bireysel başarı ve kurum içi uyum açısından değil, aynı zamanda toplumsal barış ve demokratik değerlerin güçlenmesi açısından da önemli bir işlev üstlenmektedir. Sonuç olarak, farklılıkların yönetimi, bireylerin potansiyelini ortaya çıkaran, kurumların yenilikçi kapasitesini artıran ve toplumların kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayan bütüncül bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2015). Okullarda cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılık: Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 1-24.
- Akpınar, M., & Cantürk, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık algıları ve kültürlerarası eğitime yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Aksu, N. (2008). Örgüt kültürü bağlamında farklılıkların yönetimi ve bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- American Association of University Women (AAUW). (2015). *Solving the Equation: The Variables for Success in Engineering and Computing*. AAUW.
- Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86.
- Aydın, İ. P. (2012). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2012). *Eğitim yönetimi*. Beta Yayınları.
- Aytaç, S., & Gültekin, F. (2012). Türkiye'de toplumsal cinsiyet bağlamında eğitimde fırsat eşitliği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 283-295.
- Aytaç, T., & Gültekin, F. (2012). Türk Eğitim Sisteminde Cinsiyet Eşitsizliği ve Kız Çocuklarının Eğitimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 56-78.
- Baloğlu, M. (2018). *Kapsayıcı liderlik ve eğitim örgütlerinde uygulama*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2018). *Eğitim liderliği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 25-43.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28. (Alternatif olarak, yazarın aynı yıl çıkan ve çokkültürlü eğitim üzerine geniş kapsamlı bir eser olan edited bir kitabı da bulunabilir: Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon.)
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.

- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. Review of Research in Education, 19, 3–49.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Pearson.
- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. 2.bsk. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. B. (2008). *Örgütlerde insan kaynakları yönetimi*. E Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim yönetimi*. Feryal Matbaası.
- Başbay, A., & Erkan, S. (2010). Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmen yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 327-347.
- Begeç, S. (2004). Farklılıkların yönetimi ve genel kurmay başkanlığı barış için ortaklık merkezinde yapılan bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bergen, C. W. V. Stoper, B. & Foster, T. (2002). Unintended negative effects of diversity management. *Public Personnel Management*, 31(2), 239-251.
- Bhadury, J., Mighty, E. J., & Damar, H. (2000). Maximizing workforce diversity in project teams: A network flow approach. *Omega*, 28(2), 143–153.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme*.
- Bolat, Y. İ., & Dağlı, A. (2019). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-20.
- Bursalioğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, I. (2017). Türkiye'de kültürel çeşitlilik ve eğitimin çokkültürlü yapısı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 15–27.
- Coşkun, Y. (2017). *Eğitimde Kültürel Çeşitlilik ve Kapsayıcılık*. Anı Yayıncılık.
- Cox, T. H. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research & Practice*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness. *Academy of Management Executive*, 5(3), 45-56.
- Çakır, E. (2011). Farklılıkların yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Karaman Valiliği' nde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Çalık, T., & Demir, S. (2008). Eğitimde Çeşitlilik ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(55), 373-394.
- Çavuş Şahin, H. (2000). Farklı Kültürdeki Öğrencilerin Eğitimi İçin Eleştirel Davranışlar ve Yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Çavuşoğlu, F. (2015). *Kapsayıcı Eğitimde Okul Yöneticisinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavuşoğlu, T. (2015). *Çalışma Yaşamında Çeşitlilik Yönetimi*. Beta Yayınları.
- Çayır, K. (2015). *Çokkültürlülük ve Eğitim*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çayır, K. (2015). Türkiye’de eğitimde çok kültürlülük ve öğretmen eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 1-12.
- Çelik, V. (2011). *Eğitim yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Kriz yönetimi ve eğitim yöneticileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 161-174
- Çetin, C. (2007). Yönetim ve Organizasyon. Beta Yayınları.
- Çetin, N. ve Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (2), 6-15.
- Demirci, S. (2012). *Örgütsel iletişim ve kültür*. Nobel Yayın Dağıtım
- Demirel, M. (2019). Kapsayıcı eğitimde farklılıkların yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 375-392.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitim yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Y. (2019). *Farklılıkların yönetimi ve eğitim örgütlerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirtaş, H. (2003). *Sosyal Psikoloji*. Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Demirtaş, H. A. (2003). “Sosyal Kimlik Kuramı, Temel Kavram ve Varsayımlar”. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/665/8472.pdf> (Erişim Tarihi: 24.12.2011).
- Dinçer, C. (2019). Eğitimde Liderlik: Teoriden Uygulamaya. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–62.
- Dinçer, Ö. (2016). *Eğitimde Kapsayıcılık: Temel Yaklaşımlar ve Uygulama Önerileri*. Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2014). *Empati: Temel Bir İnsani Beceri*. Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2014). *İletişim Çatışmaları Ve Empati* (20. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperBusiness
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education). (2018). *Inclusive Education in Action: Project Concept and Operational Framework*. Brussels: European Agency.
- Eğinli, A. T. (2009). *Örgütsel Bağlılığın Geliştirilmesinde Farklılık Yönetimi (Doktora Tezi)*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci, C. Ş. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ilk ve ortaokullarda farklılıkların yönetimi konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi: Gaziantep ili Şehirkamil ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, A. R., & Demir, A. (2017). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve okul müdürlerinin çatışma çözme becerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 652-664.
- Erdem, A. R., & Demir, K. (2017). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 469-495.
- Erdil, O., & Akın, A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Çeşitlilik ve Ayrımcılık*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdil, O., & Akın, O. (2007). *Örgütsel Davranış*. Beta Yayıncılık.
- Erdil, O., & Keskin, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Dora Yayıncılık. (Shore ve diğerleri, 2011'den aktarım)
- Erdil, S., & Keskin, H. (2016). *Farklılık yönetimi: Kuramdan uygulamaya*. Beta Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. Beta Yayınları.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. (C. Storrs, Trans.). Pitman. (Orijinal çalışma 1916'da yayımlandı).
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, N. (2022). *How To Design And Evaluate Research İn Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Fullan, M. (2020). *Eğitimde liderlik: Değişimi yönetmek*. (Çev. A. Can). Ankara: Pegem Akademi.

- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gençtan, E. (2018). *İnsan ve benliği*. Remzi Kitabevi.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 23–32.
- Güleş, H. (2012). Öğütlerde farklılıkların yönetimi: Okullara ilişkin bazı çıkarımlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 615–628.
- Gümüş, M. (2009). İşletmelerde farklılıkların yönetimi. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Gümüş, Ö. (2009). *Sosyal Psikolojide Temel Kavramlar ve Kuramlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2022). *Okul Yöneticiliğinde Liderlik ve Yönetim Becerileri*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Güney, S. (2019). *Örgütsel davranış* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2009). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, S. (2009). Türkiye'de çokkültürlülük ve eğitim politikaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(35), 1-18.
- Gürşimşek, D., & Yıldırım, K. (2017). Yükseköğretimde Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2268-2287.
- Harrison, D. A., Price, K. H., & Bell, M. P. (2007). Beyond relational demography: Time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1029–1045.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Hubbard, E. (2004). The manager's pocket guide to diversity management. Human Resource Development.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Jackson, S. E., Joshi, A., & Erhardt, N. L. (2003). Recent Research on Team and Organizational Diversity: SWOT Analysis and Implications. *Journal of Management*, 29(5), 801-831.
- Kargın, T. (2004). *Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kevser, M. (2019). Farklılıkların yönetimi kavramına yönelik kuramsal bir değerlendirme. *Uluslararası İşletme ve Ekonomi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 89-95.
- Key, J. M., & DeCoşis, T. A. (1982). Organizational climate: An interactionist perspective. *Academy of Management Review*, 7(2), 265–279.
- Kılıç, H., & Can, G. (2017). Okulda akran zorbalığı ile mücadele: Öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 367-393.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). Özel Eğitimde Temel Kavramlar ve Yasal Düzenlemeler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Routledge.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korkmaz, M., & Erden, A. (2020). *Okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 23-48.
- Kundu, S. C. (2001). Managing cross-cultural diversity a challenge for present and future organizations. *Delhi Business Review* 2(2).
- Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kuzgun, Y. (2000). Üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 165–176.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
- Loden, M., & Rosener, J. B. (1991). *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Business One Irwin.
- Lorbiecki, A., ve Jack, G. (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British Journal of Management*, 11(3), 17–31.
- Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of Intercultural Management*, 2(2), 5–15.
- McArdle, Geri E. H. (1999). Farklılıkları Yönetme Sanatı. Çeviren: Yaşar

- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete. Sayı:14574. Meşe, G. (1999). Sosyal Kimlik Ve Yaşam Stilleri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Ananokullarında Farklılıkların Yönetimi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 175-188.
- Meşe, S. (1999). *Örgütsel Davranışta Grup Dinamikleri ve Takım Çalışması*. Türkmen Kitabevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 30455), 21 Haziran 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Milli Eğitim Temel Kanunu*.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 14574).
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Harper & Row.
- Mor Barak, M. E. (2017). *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace* (4th ed.). Sage Publications.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (7th ed.). Pearson.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Sage Publications.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oğuzkan, F. (1993). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (11th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Öz, A. Ş., Demir, R., Schreglmann, S., Düzenli, A., Kaya, S., Aras, B. T., & Elbeyli, M. (2020). *Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim: Multidisipliner Bir Çalışma*. İKSAD Publishing House.
- Özbey, Ö., & Şirin, A. (2011). Okullarda zorbalık ve mağduriyet: Bir literatür taraması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 220-234.
- Özdemir, A. (2010). *Eğitim yönetiminde iletişim*. Eğitim Kitabevi.
- Özdemir, A. (2010). *Kültürlerarası iletişim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M. (2021). Kurumlarda Farklılıkların Yönetimi ve Eğitim Politikaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(4), 721-742.

- Özdemir, S., & Yalçın, S. (2018). Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 861–884.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 30472).
- Özeliş, Y. (2023, Temmuz 29). *Çokkültürlü Sınıflarda Kültürel Farklılıklara Duyarlı Eğitim Yaklaşımları*. Özeliş Eğitim. Erişim adresi: <https://ozeliz.com.tr/cokkulturlu-siniflarda-kulturel-farkliliklara-duyarli-egitim-yaklasimlari/>
- Özgen, H., & Halıcı, A. (2018). Örgütlerde Farklılık Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(3), 859-873.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış. 8.bsk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, G. (2011). *Özel eğitim*. Pegem Akademi.
- Özsoy, H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (2011). *Özel eğitim*. Vize Yayıncılık.
- Palmer, J. (1989). Three paradigms for diversity change leaders. *OD Practitioner*, 21(1), 15-18.
- Pathak, V., Jena, B. & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 192.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior* (15th ed.). Pearson Education.
- Rosado, C. (1997). What do we mean by “managing diversity”? *Workforce Diversity*, 3, 1- 17.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Davranış*. Beta Yayıncılık.
- Sak, R., & Ayas, N. (2014). *Üstün Yetenekliler Eğitimi: Kuramlar, Modeller, Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Salomon, M. F., & Schork, J. M. (2003). Turn diversity to your advantage. *ResearchTechnology Management*, 46(4), 37-44.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(5), 1262-1289.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review

- and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(5), 1262-1289.
- Sucuoğlu, B. (2011). Otistik Çocuklar ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2018). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A., & Adıgüzel, A. (2019). *Örgütsel iletişim ve farklılıkların yönetimi*. Astana Yayınları.
- Şahin, F., & Adıgüzel, Z. (2019). *Örgütsel davranış*. Lisans Yayıncılık. (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010'dan aktarım)
- Şahin, H. (2008). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 142-160.
- Şahin, İ. (2020). Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Politikaları Dergisi*, 6(1), 33-58.
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, M. C. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Şişman, M. (2016). *Eğitim ve kültür* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- T.C. Anayasası. (1982, 9 Kasım). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 17863 Mükerrer).
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. *Organizational Identity: A Reader*, 56-65.
- Taymaz, H. (2012). *Okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2008). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. *Harvard Business Review*, 74(5), 79-90
- Thomas, D. A., & Ely, R. J. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. *Harvard Business Review*, 74(5), 79-90.
- Tiryaki Şen, H. (2007). Bir üniversite hastanesinde çalışan yönetici hemşire ve hemşirelerin kurumsal iklimi algılayışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2015). Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri. *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 1-24.
- Türk Dil Kurumu (TDK) internet sitesi <http://www.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (TDK) internet sitesi. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Türk, H. K. (2018). *Liderlik ve yönetim*. Pegem Akademi.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO.

- UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO.
- Ünalp, T. A. (2007). Küresel işletmeler ve küresel işletmelerde farklılıkların yönetiminde kültürel farklılıkların önemi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Van Vuuren, H. J., van der Westhuizen, P. C. & van der Walt, J. L. (2012). The management of diversity in schools — A balancing act. *International Journal of Educational Development*, 32, 155-162
- Von Bergen, C. W., Soper, B. ve Masters, R. (2001). Mismanagement by the golden rule. *Industrial Management*, 43(5), 6-11.
- Yıkıcı, E. (2019). *Eğitim yöneticiliği*. Anı Yayıncılık.
- Yıldız, B., & Şimşek, Ö. F. (2016). Psikolojik sermaye ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umut ve iyimserliğin aracılık rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(78), 72–85.
- Yılmaz, H., & Erdoğan, İ. (2011). *Eğitimde çokkültürlülük*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, V., & Erdoğan, A. (2011). *Farklılıkların yönetimi ve eğitimde uygulamalar*. Pegem Akademi.

4. Bölüm

Okullarda Göçmen Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitsel Faaliyetlerin Uygulama ve Etkililik Açısından Değerlendirilmesi

Münevver ÇETİN¹, Semih ÇAYAK², Sibel ERKEK³, Gizem DAK⁴

GİRİŞ

Toplumların kültürel dokusu göçle yeniden şekillenirken, eğitim sistemleri bu değişime ayak uydurmakta en çok zorlanan kurumsal yapılar arasında yer almaktadır. Göçle birlikte artan kültürel çeşitlilik, eğitimde fırsat eşitliği, kapsayıcılık ve çok kültürlü yaklaşım gibi kavramların yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır (Banks, 2013; Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016). Son yıllarda yaşanan göç hareketleri, başta eğitim olmak üzere pek çok toplumsal yapının yeniden düşünülmesini zorunlu kılmıştır. Göç, yalnızca bireylerin fiziksel yer değiştirmesiyle sınırlı kalmayıp, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda çok yönlü etkiler doğurur. Bu durum, eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemekte; özellikle göçmen öğrencilerin okula erişimi, öğrenme sürecine katılımı ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmeleri açısından yeni düzenlemeleri gerektirmektedir (Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016). Göçmen çocukların yoğun olarak yer aldığı eğitim ortamlarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da yeterince karşılanamamasıdır.

Eğitim sisteminin tüm bireyleri kapsayacak biçimde yeniden şekillendirilmesi, günümüzün kaçınılmaz gereksinimlerinden biridir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim anlayışı, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim sürecine eşit koşullarda katılımını sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek adına önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Çok kültürlü eğitim; yalnızca kültürel farklılıkları tanımayı değil, bu farklılıkların eğitim süreçlerine entegre edilmesini, ötekileştirmeyi engelleyici uygulamalar

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1203-9098, e-posta: mcetin@marmara.edu.tr

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: sibelerkek1994@gmail.com

⁴ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e-posta: gizemdak@gmail.com

geliştirilmesini ve farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirilmesini amaçlar (Banks, 2013). Böylece öğrenciler hem kendi kimlikleriyle var olabilir hem de toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunabilirler. Ancak mevcut uygulamalara bakıldığında, Türkiye’de çok kültürlü eğitimin hâlâ gelişme aşamasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri ve uygulamaya dönük bilgi düzeyleri sınırlı kalmakta, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde çok kültürlü eğitime ilişkin içeriklerin yeterince yer almadığı anlaşılmaktadır (Dilmaç & Şimşir, 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik vizyon ve strateji geliştirme noktasında yaşadığı zorluklar, okul temelli uygulamaların sürdürülebilirliğini de etkilemektedir (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Bu doğrultuda, göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda yürütülen kapsayıcı eğitsel faaliyetlerin ne ölçüde planlı ve etkili biçimde uygulandığının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin bu süreçle ilişkin deneyimlerinin sistemli biçimde incelenmesi, sahadaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesini mümkün kılacaktır. Bu kitapta, alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, çok kültürlü eğitim uygulamalarının mevcut durumunun ve karşılaşılan zorlukların kapsamlı biçimde ortaya konulması amaçlanmaktadır.

ALAN YAZIN

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, bireylerin sahip oldukları tüm farklılıklarla birlikte eğitim süreçlerine tam ve eşit katılımını önceleyen, dışlayıcı ya da ayrımcı anlayışlara karşı duran bir eğitim yaklaşımıdır. Bu perspektif, öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve duygusal yönlerini de eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmeyi amaçlar. Kapsayıcı eğitimin özünde, öğrencilerin sisteme uyum sağlamasından ziyade, eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel özellikleri doğrultusunda esneklik göstermesi ve uyum sağlaması anlayışı yatmaktadır (Aktekin, 2017).

UNESCO’nun 2009 tarihli kılavuzunda kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin farklı gereksinimlerine yanıt vererek onların eğitime katılımını artırmayı ve sistem içinde dışlanmayı azaltmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca engelli bireylerle sınırlı olmayıp; dil, din, kültür, sosyoekonomik durum ve öğrenme stillerindeki çeşitlilikten kaynaklanan farklılıkları da kapsayan tüm bireyler için kapsayıcı uygulamaların zorunluluğunu ortaya koymaktadır (UNESCO, 2009). Göçmen öğrenciler açısından kapsayıcı eğitim, dil engelleri, akademik yetersizlikler, sosyal dışlanma ve kültürel uyum sorunları gibi çok boyutlu güçlüklerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemine çoğu zaman yabancı olan bu öğrenciler için geliştirilecek uygulamaların, yalnızca akademik başarıya

odaklanmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemesi de temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Berry, 2005).

Türkiye bağlamında kapsayıcı eğitim politikalarının özellikle 2010’lu yıllardan itibaren artan göç hareketleriyle birlikte daha belirgin bir şekilde gündeme geldiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ise her çocuğun “bireysel farklılıklarını tanıyan ve bu farklılıklar doğrultusunda şekillenen bir eğitim ortamına” erişiminin sağlanması gerektiği açık biçimde vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bununla birlikte, söz konusu politikaların uygulama boyutunda ne ölçüde hayata geçirildiği ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin bu sürece yönelik hazırlık düzeylerinin hangi seviyede olduğu hâlen araştırılması gereken önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimin yalnızca kuramsal bir çerçevede kalmayıp, uygulamada da tüm paydaşların etkin katılımını gerektiren dinamik bir süreç olduğu açıktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalıkları, pedagojik yeterlikleri ve sınıf içi uygulama stratejileri, kapsayıcı eğitimin başarıyla sürdürülebilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016).

Göçmen Öğrenci

Göçmen öğrenci, doğduğu ya da vatandaşlık bağı ile bağlı bulunduğu ülke dışında eğitimine devam eden birey olarak tanımlanabilir. Bu bireyler, kimi zaman ekonomik, eğitimsel veya ailevi tercihler sonucu gönüllü olarak, kimi zaman ise savaş, iç çatışma ya da çevresel sorunlar gibi zorlayıcı koşullar nedeniyle zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmaktadır. Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, göçmen öğrenciler yeni bir dil, kültür, öğretim programı ve pedagojik uygulamalarla karşılaştıkları için çok yönlü uyum sorunları yaşayabilmektedirler (Keçe, Merey & Tosakal, 2013). Literatürde bu kavram, yalnızca göçmen kimliğiyle sınırlı olmayıp; mülteci, sığınmacı ve geçici koruma altında bulunan çocukları da içine alacak şekilde kullanılmaktadır. Özellikle Türkiye gibi yoğun göç alan ülkelerde göçmen öğrenci gruplarının heterojen bir yapıya sahip olması, dilsel ve kültürel çeşitlilikten kaynaklı olarak eğitim sürecinde özel destek ihtiyacını artırmaktadır (Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016).

Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin başında dil yetersizliği gelmektedir. Dil becerilerindeki eksiklik, yalnızca iletişim sorunlarına yol açmamakta; aynı zamanda sosyal dışlanma, akademik başarısızlık, arkadaşlık ilişkilerinde zayıflama ve okul terkine varan sonuçlar doğurabilmektedir (Dilmaç & Şimşir, 2018). Bunun yanında, içinde bulundukları sınıf ortamının kültürel kodlarına, davranış kurallarına ve öğretmen beklentilerine yabancı olan öğrenciler, çoğu zaman kendilerini yetersiz, güvensiz ve yalnız hissetmektedir. Bu durum sadece göçmen öğrencilerin uyumunu değil, aynı zamanda sınıf

atmosferini ve öğretmenlerin iş yükünü de doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, göçmen öğrencilerin okula aidiyet geliştirmekte zorlandığını; bu nedenle kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının bu grup için kritik bir işlev taşıdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, pedagojik stratejilerin yanı sıra okulun fiziksel altyapısı, öğretmenlerin mesleki donanımı ve aile-okul iletişimi de öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımında belirleyici faktörlerdir (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016).

Türkiye’de göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunu Suriyeli çocuklar oluşturmakla birlikte, Afganistan, Irak, İran, Afrika ülkeleri ve Orta Asya’dan gelen farklı topluluklara mensup öğrenciler de eğitim sistemine dahil edilmeye çalışılmaktadır. Ancak çoğu zaman bu gruplara yönelik çözümler, sistemin bütüncül yapısına entegre edilmekten ziyade geçici nitelikte kalmakta; bu da kapsayıcı eğitim anlayışının tam anlamıyla yerleşmesini zorlaştırmaktadır (Babahan, Balkar & Şahin, 2016). Sonuç olarak, göçmen öğrenci kavramı yalnızca hukuki statülere işaret eden bir kategori değil, aynı zamanda eğitimde eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesinde dikkate alınması gereken temel bir kimliği ifade etmektedir. Bu bağlamda göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru şekilde tespit edilmesi ve karşılanması, hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal uyumun güçlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Göçmen Öğrencilerin Eğitsel İhtiyaçları

Göçmen öğrenci, farklı nedenlerle doğduğu ülke dışına çıkarak başka bir ülkenin eğitim sistemine katılan birey olarak tanımlanabilir. Bu öğrencilerin önemli bir bölümü, savaş, iç karışıklık, yoksulluk ya da doğal afet gibi zorlayıcı koşullar sonucunda göç etmiş; geldikleri ülkenin diline, kültürüne ve eğitim sistemine yabancı kalmışlardır (Keçe, Merey & Topsakal, 2013). Bu nedenle, eğitim süreçlerine uyum sağlayabilmeleri yalnızca akademik destekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kültürel açılardan da desteklenmelerini gerektirmektedir. Nitekim Çatalbaş, Sarıhan ve Şahin’in (2016) bulguları, göçmen öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorunun dil yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Dil becerilerindeki eksiklik, dersleri anlama ve takip etme süreçlerini zorlaştırmakta; akranlarıyla iletişim kurmalarını engellemektedir. Bununla birlikte, göç deneyimiyle bağlantılı travmalar da okul ortamında yaşanan uyum güçlüklerini derinleştirmektedir (Dilmaç & Şahin, 2018).

Kapsayıcı eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımlar geliştirmesine bağlıdır. Ancak pek çok öğretmen, bu öğrencilerin özgün ihtiyaçlarına yönelik özel bir eğitim almadan görev yapmaktadır (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Bu nedenle,

öğretmenlerin hem pedagojik hem de kültürel açıdan yeterliklerinin artırılması önemli görülmektedir. Göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarının yalnızca sınıf içi öğrenme süreçleriyle sınırlı olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Psikolojik danışmanlık, sosyal etkinliklere katılım ve aile-okul iş birliği gibi unsurlar, öğrencilerin bütüncül gelişiminde kritik rol oynamaktadır (İslamoğlu, İynem & Yıldırım, 2017). Dolayısıyla, göçmen öğrencilere yönelik eğitsel uygulamaların sadece müfredat aktarımına odaklanmaması; aynı zamanda bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına da duyarlılık göstermesi gerekmektedir.

Çok Kültürlülük

Çok kültürlülük, bir toplum içinde farklı etnik, dilsel, dinsel ve kültürel grupların varlığını tanıyan, bu farklılıkların bir arada yaşamasını teşvik eden ve bu çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul eden sosyal bir yaklaşımdır. Eğitim bağlamında çok kültürlülük, farklı kültürel kimliklere sahip öğrencilerin kendi değer ve inançlarını koruyarak eğitim sistemine eşit şekilde katılım göstermelerini sağlayacak bir ortam oluşturma çabasını ifade eder (Ateşok, Komşuoğlu ve Özer, 2016). Eğitimde çok kültürlülük, yalnızca sınıf içinde farklı dil, din ve etnik kökenden öğrencilerin bulunması anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda bu farklılıkların müfredat, öğretim yöntemleri, öğretmen tutumları ve okul kültürü içerisinde dikkate alınmasını zorunlu kılar. Bu bakış açısı, eğitimin sadece akademik bilgi aktaran değil, aynı zamanda kültürel anlamda kapsayıcı ve dönüştürücü bir araç olduğunu kabul eder (Keçe, Merey ve Topsakal, 2013). Çok kültürlü eğitim, kültürel farkındalık ve hoşgörü kavramlarını merkeze alarak öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, değerler ve sosyal beceriler açısından da gelişmesini amaçlar. Özellikle göçmen öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği tehdit değil; öğrenme için bir fırsat olarak görmesi çok kültürlü eğitimin temelidir (Babahan, Balkar ve Şahin, 2016). Türkiye'de artan göç hareketleriyle birlikte eğitim sisteminde çok kültürlü yapılar daha belirgin hale gelmiş; bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin kültürlerarası yeterlik düzeylerini ön plana çıkarmıştır. Ancak birçok çalışmada, öğretmenlerin bu konuda sistematik bir hizmet içi eğitimden geçmediği ve sınıf içi uygulamalarda kültürel farkları gözetmekte zorlandıkları ortaya konmuştur (Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin, 2016).

Çok kültürlülüğün benimsenmediği veya dikkate alınmadığı eğitim ortamlarında, farklı kimliklere sahip öğrenciler kendilerini dışlanmış hissedebilmekte, bu da aidiyet duygusunu zayıflatmakta ve akademik motivasyonu düşürebilmektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitimin yalnızca teorik bir tercih değil, kapsayıcı eğitimin etkinliğini doğrudan etkileyen bir uygulama

alanı olduğu söylenebilir (Dilmaç ve Şimşir, 2018). Sonuç olarak, çok kültürlülük kavramı; farklı kültürlerin bir arada var olabilmelerini ve bu durumun eğitim sistemine yansıtılmasını amaçlayan, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal uyumu destekleyen kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle, göçmen öğrencilerin eğitim sisteminde başarılı ve mutlu bireyler olarak yer alabilmeleri için çok kültürlü anlayış vazgeçilmezdir.

Eğitimde Çok Kültürlülük

Günümüz toplumlarında göç hareketlerinin hızlanması ve göçmen nüfusun artması, eğitim sistemlerinde çok kültürlülük konusunun daha güçlü biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu gelişmeler, eğitim politikalarının ve öğretim uygulamalarının kültürel çeşitliliği gözetken bir anlayışla yeniden düzenlenmesini gerekli hale getirmiştir. Çok kültürlü eğitim; farklı etnik, dilsel, dinsel, toplumsal ve kültürel arka planlara sahip bireylerin eğitim süreçlerinde ayrımcılığa uğramadan, kimliklerini koruyarak ve eşit koşullarda yer almalarını hedefleyen bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Banks, 2013; Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Bu perspektif, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşama, birbirini anlama ve kabul etme becerilerini geliştirdikleri toplumsal bir alan olarak görmektedir. Çok kültürlü eğitimin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımlarını, değerli hissetmelerini sağlamak ve farklılıklara karşı hoşgörü geliştirmelerine katkıda bulunmaktır (Banks, 2013). Bu yaklaşım yalnızca öğrencilerin öğrenme deneyimlerini dönüştürmeyi değil; müfredat tasarımından sınıf içi uygulamalara, öğretmen tutumlarından okul-aile iş birliğine kadar çok boyutlu bir değişimi beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının, kültürel temsiliyet ilkesini gözeterek farklı inanç, dil ve yaşam biçimlerine yer verecek biçimde yeniden yapılandırılması önemlidir. Benzer şekilde sınıf içinde kullanılan ders materyalleri, örnekler ve öğrenme etkinlikleri de kültürel çeşitliliği desteklemelidir (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016; Dilmaç & Şimşir, 2018). Öğretmenler açısından çok kültürlü eğitim yalnızca farklılıkla sınırlı bir bilgi alanı değil, aynı zamanda pedagojik ve davranışsal bir dönüşümü de gerekli kılmaktadır. Öğretmenin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasında köprü kurabilmesi, çatışmaları önleyici stratejiler geliştirebilmesi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin sınırlı kaldığını ve mesleki gelişim olanaklarının yetersiz olduğunu göstermektedir (Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016; Dilmaç & Şimşir, 2018).

Çok kültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin, rehberlik servislerinin, velilerin ve yerel toplumların da sürece aktif katılım göstermesi gerekmektedir. Okul ikliminin güvenli, kapsayıcı ve adil bir yapıya sahip olması, çok kültürlü eğitim ilkelerinin kurumsal düzeyde hayata geçirilebilmesinin ön koşuludur. Bu doğrultuda disiplin anlayışı, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve okul etkinlikleri de kültürel çeşitliliğe duyarlı biçimde düzenlenmelidir (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Bununla birlikte, literatürde çok kültürlü eğitimin bazı yüzeysel uygulamalarına yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Yalnızca kültürel farklılıkların folklorik öğeler üzerinden (örneğin kıyafet, yemek ya da geleneklerin sergilenmesi) yansıtılması, gerçek anlamda kapsayıcı bir yaklaşım üretmemekte; aksine ötekileştirici bir etki yaratabilmektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim, yalnızca sembolik temsillerle sınırlı kalmamalı; adalet, eşitlik ve temsiliyet ilkelerinin tüm eğitim süreçlerine nüfuz etmesini sağlamalıdır (Banks, 2013).

Türkiye bağlamında çok kültürlü eğitimin hâlen gelişim aşamasında olduğu söylenebilir. Özellikle 2011 sonrası yoğun göç dalgaları, okullardaki öğrenci çeşitliliğini artırmış ve eğitim sisteminin yeni ihtiyaçlarla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır. Ancak mevcut müfredatta çok kültürlülüğe ilişkin kapsamlı düzenlemelerin sınırlı kaldığı, sahadaki uygulamaların ise çoğunlukla öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sürdürüldüğü görülmektedir (Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016). Bu nedenle çok kültürlü eğitimin eğitim politikalarında stratejik bir öncelik olarak ele alınması, öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması ve sürdürülebilir uygulama modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde eğitimde adalet, eşitlik ve toplumsal uyum hedefleri somut biçimde hayata geçirilebilir.

Çok Kültürlülüğün Eğitime Yansıyan Boyutları

Eğitimde çok kültürlülük, yalnızca etnik köken ya da dil farklılıklarıyla sınırlı bir kavram olarak değerlendirilmemelidir. Kültürel çeşitlilik; din, değerler sistemi, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyoekonomik konum, aile yapısı ve bireylerin eğitimsel geçmişi gibi çok boyutlu unsurları da kapsamaktadır. Bu çerçevede çok kültürlü eğitim, yalnızca göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir yaklaşım değil, tüm öğrenciler için eşitlikçi, kapsayıcı ve çoğulcu bir öğrenme ortamı oluşturma'nın temel dayanağıdır (Banks & Banks, 2010). Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin yalnızca dil farklılığı değil; davranış kalıpları, otorite algısı ve öğrenme biçimleri bakımından da çeşitlilik sergilemeleri, çok kültürlü eğitim anlayışının önemini daha da artırmaktadır.

Öğretim Programının Dönüştürülmesi ve İçerik Çeşitliliği

Geleneksel öğretim programları çoğunlukla baskın kültürün değerlerini ve bakış açısını merkeze almakta, bu durum ise kültürel azınlıklar ile göçmen öğrenciler açısından görünmezlik, temsilde yetersizlik ve aidiyet duygusunda zayıflama gibi sorunlara yol açabilmektedir. Çok kültürlü eğitim anlayışı bu nedenle yalnızca öğretim yöntemlerinin değil, aynı zamanda öğretim programının içerik ve sunum biçimlerinin de yeniden tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Ders materyallerinde farklı kültürlere ait örneklerle yer verilmesi, tarih konularının çoklu perspektiflerle ele alınması ve güncel olayların evrensel etik ilkeler çerçevesinde işlenmesi bu dönüşümün önemli boyutları arasında yer almaktadır. Böylece öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımaları, korumaları ve diğer kültürlere karşı saygı geliştirmeleri desteklenmiş olur (Gay, 2018).

Öğretmen Roller ve Kültürel Yeterlik

Çok kültürlü eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlara bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca alan bilgisiyle donanımlı olmaları yeterli değildir; aynı zamanda kültürel farkındalık geliştirmeleri, önyargılarını kontrol edebilmeleri, empati kurabilmeleri ve iletişimde esneklik gösterebilmeleri de gereklidir. Öğretmen, sınıfta yalnızca bilgi aktaran bir figür değil; öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan olası çatışmaları yönetebilen, kimlik çeşitliliğini tanıyan ve adalet ilkesini gözetten bir rehber konumundadır (Nieto, 2010). Ancak Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının incelendiğinde, kültürel yeterlik boyutunun çoğu zaman arka planda kaldığı ve uygulamaya dönük çok kültürlü öğretim deneyimlerine yeterince yer verilmediği görülmektedir (Aydın, 2016).

Sınıf İklimi, Akran Etkileşimi ve Mikro Ayrımcılık

Çok kültürlü sınıflarda dikkate alınması gereken bir diğer boyut, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler ve sınıfın psikolojik güven iklimidir. Göçmen öğrenciler, dil yetersizliklerinin yanı sıra akran zorbalığı, dışlanma ya da etiketlenme gibi olumsuz deneyimlerle karşılaşabilmektedir. Bu tür durumlar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını zayıflatmakta ve okula aidiyet duygularını olumsuz etkilemektedir. Özellikle mikro ayrımcılık olarak adlandırılan, çoğu zaman fark edilmeyen ve dolaylı biçimde ortaya çıkan dışlayıcı tutumlar, öğretmenlerin farkındalık düzeyinin düşük olduğu ortamlarda daha da yaygınlaşabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri

yakından gözlemlemesi, öğrenci gruplarını çeşitlendirmesi ve empatiyi teşvik edecek etkinlikler tasarlaması büyük önem taşımaktadır (Sleeter & Grant, 2009).

Duyarlılık Temelli Öğretim ve Esnek Pedagoji

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin bireysel özellikleriyle birlikte kültürel arka planlarını da gözeten, duyarlılık temelli öğretim yöntemlerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda kullanılan stratejiler, öğretim materyallerinin daha anlaşılır hale getirilmesi, farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve görsel ya da somutlaştırıcı araçlardan yararlanılması gibi uygulamalarla somutlaşmaktadır. Dil ve kültürden kaynaklanan engelleri azaltmaya yönelik pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını desteklemektedir. Bu noktada Cummins'in (2000) ortaya koyduğu "etkileşimli dil gelişimi" modeli örnek gösterilebilir; zira bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal dil becerilerinin de desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Eğitim Politikalarının Çok Kültürlü Yaklaşımı Desteklemesi

Eğitimde çok kültürlülüğün sürdürülebilir biçimde hayata geçirilebilmesi için yalnızca öğretmenlerin bireysel çabaları yeterli değildir; bu anlayışın eğitim politikaları ve kurumsal uygulamalar düzeyinde de desteklenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okul gelişim planlarının, veli ile iletişim süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin kültürel duyarlılığı esas alan bir bakış açısıyla düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin çok kültürlü liderlik becerileriyle donatılması, tüm okul paydaşlarının bu anlayışı içselleştirmesine ve ortak bir kapsayıcı vizyonun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak çok kültürlü eğitim, yalnızca pedagojik bir yöntem değil; öğrencilerin kendilerini değerli ve temsil edilmiş hissettikleri, eşitlik ve çeşitliliğin birlikte yaşatıldığı bir öğrenme ortamının inşasıdır. Bu yaklaşım, bireyler arası saygı ve anlayışı güçlendirerek yalnızca sınıf içi başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal uyum ve bütünleşmeyi destekleyen temel bir pedagojik çerçeve sunar.

Uyum Süreci

Uyum süreci, bireyin yeni bir sosyal, kültürel ve kurumsal ortama fiziksel, bilişsel, psikolojik ve toplumsal yönleriyle alışması ve bu çevreye katılım sağlaması olarak tanımlanabilir. Eğitim bağlamında bu kavram, göçmen öğrencilerin farklı bir eğitim sistemine, yeni bir dil ortamına, yerleşik kültürel normlara ve sosyal ilişkilere adapte olma çabalarını ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca akademik öğrenme ortamına değil; aynı zamanda okulun

sosyal yapısına, akran ilişkilerine ve öğretmen beklentilerine de uyum göstermeye çalışmaktadır (Çatalbaşı, Sarıtaş & Şahin, 2016).

Göçmen öğrencilerin uyum süreçleri çoğunlukla çok boyutlu güçlüklerle örülüdür. Travmatik göç deneyimlerinin yarattığı psikolojik kırılganlık, öğrencilerin eğitim ortamına alışmasını zorlaştırabilmektedir (Dilmaç & Şimşir, 2018). Duygusal güven eksikliği, özgüven kaybı, içe kapanma ya da iletişimden kaçınma gibi belirtiler, uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemediğinin göstergeleri arasında sayılabilir. Bu süreçte dil bariyeri ise en kritik unsurlardan biridir. Eğitim dili olan Türkçeye yeterince hâkim olamayan öğrenciler, dersleri takip etmede ve akranlarıyla iletişim kurmada güçlük yaşamakta; bu da akademik başarılarının düşmesine ve sosyal izolasyonun artmasına neden olmaktadır (Keçe, Merey & Topsakal, 2013).

Uyum süreci yalnızca öğrencinin bireysel çabalarıyla sınırlı değildir; okulun yapısı, öğretmenlerin yaklaşımı ve idarecilerin desteği bu sürecin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı bir bakış açısıyla hareket etmeleri, kültürel duyarlılık göstermeleri ve öğrenciler arası sosyal etkileşimi teşvik etmeleri, göçmen öğrencilerin yeni ortama daha kolay uyum sağlamasına katkıda bulunabilmektedir (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Bununla birlikte, göçmen ailelerin eğitim sistemine yabancı olmaları ve okul süreçlerine sınırlı katılım göstermeleri, öğrencilerin uyum sürecinde dolaylı bir engel oluşturmaktadır. Aile desteğinin zayıf olması, öğrencilerin okula aidiyet geliştirmelerini güçleştirmektedir (Gözübüyük Tamer, 2017). Araştırmalar, uyum sürecinin sistemli biçimde desteklendiği durumlarda öğrencilerin akademik performanslarının, sosyal becerilerinin ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı ölçüde geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle uyum süreci, yalnızca geçici bir adaptasyon dönemi olarak değil, planlı müdahaleler ve destekleyici uygulamalarla yönetilmesi gereken kritik bir gelişim aşaması olarak değerlendirilmelidir (Balkar, Şahin & Babahan, 2016).

Yönetici Roller ve Politika Uygulamaları

Eğitimde kapsayıcılığın etkili bir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de sürece aktif biçimde katılım göstermesine bağlıdır. Okul yöneticileri, kapsayıcı bir okul kültürünün oluşmasına öncülük etmenin yanı sıra, öğretmenleri destekleme ve okul politikalarını kapsayıcılık temelinde yeniden şekillendirme noktasında da kritik bir rol üstlenmektedir (Babahan, Balkar & Şahin, 2016). Kapsayıcı eğitim politikalarının sahadaki başarısı büyük ölçüde yöneticilerin benimsediği liderlik tarzına dayanmaktadır. Demokratik ve katılımcı yaklaşımları benimseyen yöneticiler, öğretmenlerin farklılıkları gözeterek uygulamalar geliştirmelerine

imkân sağlamak ve okul ikliminin kapsayıcı bir yapıya dönüşmesine katkıda bulunmaktadır. Nitekim Sarier (2020), yöneticilerin yalnızca idari işlevleri yürütmekle sınırlı kalmaması, aynı zamanda sosyal uyumu güçlendiren stratejiler üretmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin, dil desteği, psikososyal hizmetler, rehberlik uygulamaları ve aile katılımını içeren bütüncül politikaları hayata geçirmesi gerekmektedir. Bu noktada yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler gibi farklı paydaşlarla iş birliği yapılması, kapsayıcı politikaların sahada daha etkin şekilde uygulanmasına katkı sunacaktır (İslamoğlu, İyem & Yıldırım, 2017). UNESCO'nun (2009) kapsayıcı eğitim kılavuzlarında da yöneticilere stratejik planlama, kaynakların verimli yönetimi ve okul ikliminin geliştirilmesi konularında özel sorumluluklar yüklenmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin çoğunluğunun bu alanda sistematik bir hizmet içi eğitimden geçmediğini; uygulamaların daha çok kişisel çabalarla sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır (Gözübüyük Tamer, 2017). Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde başarıyla hayata geçirilebilmesi için yöneticilerin bu süreçte yalnızca denetleyici değil, aynı zamanda yön verici ve destekleyici aktörler olarak katılması gerekmektedir. Nihayetinde kapsayıcı politika uygulamalarının etkinliği, doğrudan yöneticilerin bilgi, tutum ve liderlik becerileriyle ilişkilidir.

Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasında öğretmenlerin tutumları, bilgi birikimleri ve sınıf içi uygulamaları kritik bir rol oynamaktadır. Yapılan nitel araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, ancak uygulama sürecinde yeterli destek bulamadıklarını ortaya koymaktadır (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin'in (2016) çalışmaları, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle iletişim kurarken özellikle dil engeli nedeniyle zorlandıklarını ve bu durumun öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim stratejileri geliştirmeleri önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin çok kültürlü pedagojik bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerin farklılıklarının göz ardı edilmesine ve tekdüze bir öğretim anlayışına maruz kalmalarına yol açabilmektedir.

İslamoğlu, İyem ve Yıldırım (2017), öğretmenlerin göçmen öğrencileri sınıf içinde dışlamadan destekleme eğilimi gösterdiklerini, ancak bu desteğin kalıcı ve sistemli hale gelebilmesi için eğitim politikalarının öğretmenleri güçlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde dile getirilen çözüm

önerileri arasında; öğretmenlere yönelik düzenli ve zorunlu hizmet içi eğitim programlarının hayata geçirilmesi, sınıf içi uygulamalarda örnek olay temelli eğitimlerin kullanılması ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyim paylaşabilecekleri iş birlikçi platformların oluşturulması yer almaktadır (Babahan, Balkar & Şahin, 2016). Sonuç olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki sorumlulukları yalnızca ders anlatımı ile sınırlı kalmamalı; öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini destekleyecek şekilde genişletilmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması, gerekli mesleki desteklerin sağlanması ve çok kültürlü eğitim konusunda donanımlı hale getirilmeleri, sürecin başarısı açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Aile Katılımı ve Toplumsal Entegrasyon

Göçmen öğrencilerin Göçmen öğrencilerin eğitimde başarılı olabilmeleri, yalnızca okul içindeki uygulamalara değil; aynı zamanda ailelerinin sürece etkin biçimde katılımına da bağlıdır. Aile katılımı, öğrencilerin okul yaşantısına yönelik aidiyet duygusunu artırmakta ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Ancak göçmen aileler, dil yetersizlikleri, ekonomik sıkıntılar ve kültürel uyum sorunları nedeniyle okul faaliyetlerine aktif biçimde katılmakta güçlük çekmektedir (Gözübüyük Tamer, 2017). Eğitim sistemine yabancı olmaları sebebiyle pek çok göçmen ebeveyn, çocuklarının okul yaşamına nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildir ya da kendilerini sürecin dışında hissetmektedir. Bu nedenle okulların ailelere yönelik bilgilendirici, yönlendirici ve katılımı teşvik edici mekanizmalar geliştirmesi gerekmektedir. Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin'in (2016) çalışmaları da okul-aile iş birliğinin, göçmen öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Toplumsal entegrasyon, yalnızca okul bağlamında değil; öğrencilerin ve ailelerinin toplumun diğer bireyleriyle kurdukları ilişkilerle de doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının kültürel kaynaşmayı destekleyen etkinlikler, veli toplantıları ve rehberlik programları gibi uygulamalara yer vermesi önemlidir. Ayrıca yerel yönetimlerle, sivil toplum kuruluşlarıyla ve üniversitelerle kurulacak iş birlikleri, entegrasyonu destekleyen sosyal politikaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir (İslamoğlu, İynem & Yıldırım, 2017). Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Nitekim Lucidi ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde aile desteğinin ve ana dil gelişiminin olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, aile katılımını güçlendirici

uygulamaların yalnızca öğrencilerin değil, genel okul ortamının da yararına olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve toplumsal uyumları, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve okul dışı destek mekanizmalarının etkinleştirilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle ailelerin sürece dahil edilmesi, kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.

Ulusal ve Uluslararası Araştırmaların Karşılaştırılması

Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalar hem ulusal hem de uluslararası bağlamlarda ortak eğilimler taşısa da uygulama biçimleri, politika düzeyindeki öncelikler ve kaynakların kullanılabilirliği açısından farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir bölümü özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine yoğunlaşmış; bu öğrencilerin dil engeli, kültürel uyum sorunları ve okul ortamında aidiyet eksikliği gibi güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur (Sarier, 2020; Çatalbaş, Sarıtaş & Şahin, 2016). Bu bağlamda öne çıkan temel sorunlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları için yeterli donanımına sahip olmamaları ve mevcut eğitim politikalarının uygulama düzeyinde yetersiz kalmasıdır.

Uluslararası alanda ise özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde göçmen öğrencilere yönelik politikaların daha sistematik ve kurumsal çerçevede yapılandırıldığı görülmektedir. Lucidi ve arkadaşlarının (2020) İtalya’da yürüttüğü çalışmada, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunu desteklemek amacıyla uygulanan dil destek programlarının yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin güçlenmesine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, NEA (2024) tarafından ABD’de yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışırken yaşadıkları zorluklara çözüm sunmayı amaçlayan eğitim kılavuzları ve sınıf içi uygulama örnekleri dikkat çekmektedir. Bu tür kaynaklar, öğretmenlerin çok kültürlü pedagojik yaklaşımlar konusunda desteklenmesine ve kapsayıcı okul iklimlerinin oluşturulmasına yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Brown ve Smith’in (2024) Avrupa’daki uygulamalara ilişkin derlemesi, göçmen öğrencilerin eğitime erişiminde kaydedilen ilerlemelere rağmen, okul sistemlerinin hâlen tam anlamıyla eşitlikçi bir yapıya ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu durumun yalnızca kaynak yetersizliğinden değil, aynı zamanda toplumsal önyargılar, öğretmenlerin yetersiz hazırlığı ve okul yönetimlerinin göçmen dostu politikaları yeterince içselleştirememesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Karşılaştırmalı değerlendirmeler, Türkiye’deki

kapsayıcı eğitim uygulamalarının çoğunlukla bireysel girişimlere ve kısa vadeli projelere dayandığını; sistematik ve sürdürülebilir bir modele ise henüz ulaşamadığını göstermektedir. Dolayısıyla, uluslararası örnekler, özellikle politika geliştirme, öğretmen eğitimi ve kaynakların adil dağılımı konularında Türkiye için yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Dijital Uygulamalar ve Teknoloji Kullanımı

Günümüzde dijital teknolojiler, eğitimde öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine ve farklı öğrenci gruplarına erişimin kolaylaşmasına önemli katkılar sunmaktadır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim politikaları da dijitalleşme süreciyle birlikte yeniden şekillenmekte; göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımları dijital araçlar aracılığıyla daha etkin biçimde desteklenebilmektedir. Özellikle pandemi döneminde yaygınlaşan çevrim içi eğitim uygulamaları, uzaktan erişim olanakları, çeviri teknolojileri ve etkileşimli içeriklerin önemi daha da artmıştır. Dil engelini aşmaya yönelik geliştirilen mobil uygulamalar ve çevrim içi çeviri yazılımları, göçmen öğrencilerin öğretim materyallerini daha kolay anlamalarını sağlamakta; görsel destekli öğrenme ortamları ve e-içerikler ise dil yeterliliği düşük olan öğrenciler için alternatif bir öğrenme imkânı sunmaktadır. Ayrıca dijital öğrenme ortamları, bireysel öğrenme hızına uyum sağlayarak esnek bir yapı oluşturmaktadır (NEA, 2024). Bununla birlikte, dijital teknolojilerin kapsayıcı eğitimde etkili şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin artırılması, okullarda teknik altyapının güçlendirilmesi ve dijital eşitsizliklerin giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Göçmen öğrencilerin çoğunlukla düşük sosyoekonomik koşullarda yaşamaları, donanım eksikliği ve internet erişimi yetersizliği gibi sorunları daha görünür hale getirmekte; bu durum dijital kapsayıcılığın önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Brown & Smith, 2024). Bu nedenle geliştirilecek dijital stratejiler yalnızca bireysel öğrenmeye odaklanmamalı; aynı zamanda öğrencilerin sosyal uyumunu destekleyen, çok dilliliğe ve kültürel çeşitliliğe duyarlı içerikler sunmalıdır. Sonuç olarak, teknolojik çözümlerle desteklenen kapsayıcı eğitim, göçmen öğrencilerin dezavantajlı durumlarını azaltma ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirme potansiyeline sahiptir.

Göçmen Öğrencilerin Psiko-Sosyal İhtiyaçları

Zorunlu ya da gönüllü göç, bireyler açısından yalnızca fiziksel bir yer değişimi değil; aynı zamanda çok katmanlı psikolojik, sosyal ve kültürel kırılmaları beraberinde getirmektedir. Savaş, kayıp, ayrılık, belirsizlik ve travmayla şekillenen göç deneyimi, özellikle çocukların eğitim süreçlerine uyumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle göçmen öğrencilerin yalnızca akademik

açından değil, psiko-sosyal boyutlarıyla da desteklenmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir (Betancourt & Khan, 2021). Araştırmalar, göçmen çocukların önemli bir kısmında depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve düşük benlik saygısı gibi duygusal sorunların yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Bu tür sorunlar, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını azaltmakta, öğretmenle kurdukları iletişimi sınırlamakta ve akran ilişkilerini zedeleyebilmektedir. Ayrıca kültürel normlara, sınıf kurallarına ve öğretmen beklentilerine yabancı olan öğrenciler, “yanlış yapma” endişesiyle geri planda kalmayı tercih edebilmektedir. Bazı öğrenciler görünmezleşerek uyum sağlamaya çalışırken, bazıları öfke, saldırganlık veya içe kapanma gibi tepkiler sergileyebilmektedir (Çelik & İçduygu, 2019). Bu noktada öğretmenlerin rolü yalnızca bilgi aktarıcılıkla sınırlı kalmamalı; öğrencilerin duygusal güvenliğini sağlama sorumluluğunu da içermelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin geldikleri kültürel arka planı tanıması, beden dili ve ifade biçimlerindeki farklılıkları dikkate alması, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin önceki yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurması psiko-sosyal desteğin temelini oluşturmaktadır (Gay, 2018). Bunun yanı sıra okul rehberlik servislerinin göçmen öğrencilere yönelik bireysel veya grup temelli çalışmalar yürütmesi, bu desteğin daha kurumsal ve sistematik bir şekilde sunulmasını mümkün kılmaktadır.

Türkiye’de göçmen öğrencilere sağlanan psiko-sosyal destek uygulamalarının çoğunlukla geçici projelerle sınırlı kaldığı; rehber öğretmenlerin iş yükü, öğrenci yoğunluğu ve dil bariyerleri nedeniyle yeterli hizmet sunmakta zorlandıkları görülmektedir (Kaya, 2020). Hatta bazı okullarda rehberlik hizmetlerine hiç erişilememekte ya da bu hizmet oldukça kısıtlı kalmaktadır. Travmatik deneyimlerin fark edilmemesi veya bastırılması ise uzun vadede okul terki, akademik başarısızlık ve uyum sorunlarıyla sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerinin değil; duygusal, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının da desteklenmesi kapsayıcı eğitimin psiko-sosyal temellerinin güçlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Göçmen Öğrenciler İçin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları uyum zorlukları yalnızca akademik alanla sınırlı olmayıp, psikolojik ve duygusal boyutları da kapsamaktadır. Travmatik deneyimler, belirsizlik, kimlik karmaşası ve aidiyet sorunları gibi durumlar öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını zayıflatabilmekte ve okul ortamına uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, göçmen öğrencilerin bütüncül gelişiminde kritik bir işleve sahiptir (Dilmaç & Şimşir, 2018). Türkiye’de yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin duygusal destek ve danışmanlık hizmetlerine yeterli ölçüde erişemediğini ortaya

koymaktadır (Sarier, 2020). Rehber öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik özel olarak hazırlanmış psikososyal programlara sahip olmaması, sunulan hizmetlerin niteliğini sınırlamaktadır. Bunun yanı sıra, dil engeli ve kültürel farklılıklar, öğrencilerin danışmanlara ulaşmasını ve yardım talep etmesini zorlaştırmaktadır. Lucidi ve arkadaşlarının (2020) bulguları da göçmen öğrencilerin psikolojik uyumunu destekleyen programlarda, anadil desteğinin önemini vurgulamaktadır. Çok dilli ve kültürel açıdan duyarlı hizmetler, öğrencilerin güven duygusunu pekiştirmekte ve kendi içsel kaynaklarını daha etkin biçimde kullanmalarına katkı sunmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin etkinliğini artırmak için okullarda kültürel yetkinliğe sahip psikolojik danışmanların görevlendirilmesi ve bu alanda hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca göçmen öğrencilerin yaşadığı travmaların tanınmasına ve çözümüne yönelik travma odaklı yaklaşımların benimsenmesi, danışmanlık sürecinin niteliğini yükseltecektir. Sonuç olarak, göçmen öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak gelişebilmeleri ve eğitim sürecinde aktif rol üstlenebilmeleri için okul rehberlik sisteminin kültürel çeşitliliğe duyarlı, kapsayıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesi temel bir gereklilik olarak görülmektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi açısından müdahalelerin erken yaşlarda başlaması büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk dönemi, bireylerin hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerinin en hızlı ilerlediği evre olduğundan, göçmen çocuklara yönelik kapsayıcı uygulamaların okul öncesi kurumlarda başlatılması uzun vadede eğitimsel ve toplumsal uyumun sağlanmasında kritik bir rol üstlenmektedir (UNESCO, 2009). Erken yaşta eğitim alan göçmen çocukların dili daha hızlı öğrendikleri, akranlarıyla daha kolay ilişki kurabildikleri ve eğitim sistemine adaptasyonlarının daha sorunsuz gerçekleştiği bilinmektedir. Buna rağmen Türkiye’de göçmen çocukların okul öncesi eğitime erişim oranlarının oldukça düşük olduğu görülmekte; bu durum ilerleyen dönemlerde akademik başarısızlık, toplumsal dışlanma ve uyum sorunlarının temel nedenlerinden biri haline gelmektedir (Sarier, 2020). Okul öncesi eğitimde kapsayıcı yaklaşımın yalnızca fiziksel katılımı sağlamakla sınırlı olmadığı, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine uygun, çok kültürlü bir öğrenme ortamının oluşturulmasını da gerektirdiği vurgulanmaktadır (Gözübüyük Tamer, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin, kültürel çeşitliliği yansıtan materyaller kullanmaları, ailelerle etkili bir iletişim kurmaları ve çocukların kültürel kimliklerini desteklemeleri beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, kapsayıcı eğitimin niteliğini doğrudan yükseltecektir. Bunun yanında, erken yaş grubundaki

öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerektiği; bu amaçla okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Lucidi ve ark., 2020).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Programları

Kapsayıcı eğitimin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu sürece yönelik gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcı eğitim ilkelerini merkeze alan bir anlayışla yeniden yapılandırılması önemlidir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, eşitlik, çeşitlilik ve ayrımcılıkla mücadele gibi konularda bilgi sahibi olmaları, mesleki uygulamalarda daha yetkin olmalarını sağlayacaktır (Ateşok, Komşuoğlu & Özer, 2016). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının içerik analizine yönelik yapılan araştırmalar ise bu programlarda kapsayıcı eğitime dair hem teorik hem de uygulamalı içeriğin yetersiz olduğunu göstermektedir (Sarier, 2020). Özellikle göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik pedagojik yaklaşımlar, öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri konularının programlarda yeterince ele alınmaması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda zorlanmalarına yol açmaktadır. Keçe, Merey ve Topsakal’ın (2013) bulguları, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak uygulama deneyimlerinin sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında teorik bilgi ile pratik uygulamaların birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, alan uygulamaları, okul temelli deneyimler ve hizmet öncesi staj süreçlerinin kapsayıcı eğitim perspektifi doğrultusunda yeniden tasarlanması kritik bir gereklilik olarak görülmektedir. Lucidi ve arkadaşlarının (2020) çalışması da öğretmen eğitiminde kültürel farkındalık ve duyarlılığın geliştirilmesi için senaryo temelli öğrenme, rol yapma ve etkileşimli atölye çalışmalarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür uygulamalar, öğretmen adaylarının farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle empati geliştirmelerini kolaylaştırmakta ve mesleki becerilerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Sınıf İçi Dinamiklerde Kültürel Çeşitlilik ve Yönetimi

Kapsayıcı eğitim ortamlarının başarısı, sınıf içindeki dinamiklerin nasıl yönetildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda öğretmenlerin farklı kimlik ve aidiyetleri tanınması, kabul etmesi ve bu çeşitliliği yapıcı bir öğrenme fırsatına dönüştürmesi kritik öneme sahiptir. Çok kültürlü sınıf yönetimi yalnızca disiplin sağlamaya indirgenmemeli; öğrencilerin derse aktif katılımını, etkileşimini ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerini destekleyen bir yaklaşımı içermelidir (Banks, 2013). Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin’in (2016) bulguları, öğretmenlerin sınıf içinde kültürel farkındalığa dayalı stratejiler kullanmalarının

öğrencilerin katılımını artırdığını göstermektedir. Grup çalışmaları, kültürler arası tartışmalar, öğrenci merkezli etkinlikler ve farklı kültürlerden örneklerin ders içeriklerine entegre edilmesi bu stratejiler arasında öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kültürel kimliklerinin tanınması, sınıf iklimini daha güvenli ve kapsayıcı hale getirmekte; öğrencilerin kendilerini ifade etme alanlarını genişletmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri, yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda empati, adalet ve duyarlılığa dayalı bir tutum sergilemelerine bağlıdır. İslamoğlu, İyem ve Yıldırım (2017), öğretmenlerin kültürel önyargılardan uzak, esnek ve kapsayıcı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemelerinin öğrencilerin sosyal uyumunu ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Lucidi ve arkadaşları (2020), öğretmenlerin öğrencilerin kültürel öğelerini derslere yansıtmalarının sınıf içi etkileşimi güçlendirdiğini ve akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, göçmen öğrencilerin görünür kılınmasına, kendilerini değerli hissetmelerine ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarına katkı sağlamaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Yerel Yönetimlerin Rol

Kapsayıcı eğitimin sahada uygulanabilirliğini artırmada yerel yönetimlerin üstlendiği rol, son yıllarda daha belirgin hale gelmiştir. Büyükşehir ve ilçe belediyeleri, eğitim alanına doğrudan müdahil olmasalar da sundukları sosyal destek hizmetleriyle okul dışı etmenleri dengelemekte ve özellikle dezavantajlı gruplar için önemli katkılar sağlamaktadır. Göçmen öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde bu katkılar; sosyal uyum projeleri, kültürel etkinlikler, dil destek kursları ve ailelere yönelik rehberlik hizmetleri aracılığıyla somutlaşmaktadır (İslamoğlu, İynem & Yıldırım, 2017). Yerel yönetimler aynı zamanda sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumları arasında bir köprü işlevi görerek kaynakların daha verimli kullanılmasına olanak sağlayacak iş birlikleri geliştirmektedir. Nitekim İstanbul'da bazı belediyeler tarafından yürütülen "Uyum Atölyeleri" projesi kapsamında göçmen çocuklara sanat, spor ve Türkçe öğrenimini destekleyici kursların sunulması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin okul dışındaki sosyal ortamlarla bağlarını güçlendirerek toplumsal entegrasyon süreçlerini desteklemektedir (Gözübüyük Tamer, 2017). Ancak yerel yönetimlerin kapsayıcı eğitim sürecinde daha kurumsal bir aktör haline gelebilmesi için merkezi düzeyde politika yönlendirmesine ve bütçe desteğine ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra, yerel düzeyde görev yapan kamu personelinin kapsayıcı eğitim ve göçmen hakları konusunda bilinçlendirilmesi, sunulan hizmetlerin niteliğini doğrudan belirleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Uluslararası Kuruluşların Katkısı

Sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ve uluslararası örgütler, kapsayıcı eğitimin geliştirilmesinde tamamlayıcı roller üstlenmekte ve devletlerin tek başına karşılamakta zorlandığı alanlarda önemli katkılar sağlamaktadır. Göçmen ve mülteci öğrencilerin karşılaştıkları yapısal engellerin hafifletilmesinde, bu kurumların hem sahaya yönelik çalışmaları hem de politika geliştirme süreçlerine sundukları öneriler etkili olmaktadır (Dryden-Peterson, 2011). UNICEF, UNHCR ve IOM gibi uluslararası kuruluşlar; barınma, psikososyal destek, dil eğitimi ve okul kayıt süreçlerinde teknik rehberlik sunmanın yanı sıra, saha uygulamalarına finansal ve insani kaynak desteği sağlamaktadır. Örneğin UNICEF (2017), Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimini artırmak amacıyla geçici eğitim merkezlerinde yürütülen projelere katkı vermiş ve öğretmen eğitiminde destekleyici rol oynamıştır. Yerel düzeyde faaliyet gösteren STK'lar ise özellikle öğrencilerin ve ailelerinin sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmakta, ebeveynlerin eğitime katılımını artırmakta ve hak temelli bilgilendirme çalışmaları yürütmektedir. Mülteciler Derneği'nin (2020) raporlarında, yerel STK'lar tarafından sunulan Türkçe kursları, rehberlik hizmetleri ve okul kayıt süreçlerine yönelik danışmanlık faaliyetlerinin eğitime erişimi doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca Education Cannot Wait (2022) gibi fon sağlayıcı uluslararası kuruluşların desteğiyle Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitime katılımını teşvik eden çeşitli pilot projeler uygulanmıştır. Bu tür girişimler, kapsayıcı eğitimde veri temelli planlamanın ve çok aktörlü iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Öne çıkanlar arasında, SGDD-ASAM (Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği), Mavi Kalem Derneği, Hayata Destek Derneği (Support to Life), Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), UNICEF Türkiye, Concern Worldwide Türkiye ve IMPR Humanitarian gibi uluslararası STK'lar yer almaktadır.

Kurumsal Çakışmalar ve Koordinasyon Sorunları

Sivil toplum kuruluşlarının çoğulcu yapısı ve esnek hareket kabiliyeti, sahada hızlı çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ancak aynı alanda faaliyet gösteren çok sayıda aktörün benzer girişimlerde bulunması, zaman zaman kaynakların verimsiz kullanılmasına, iş yükünün dengesiz dağılmasına ve hedeflerin netleşmemesine yol açabilmektedir. Örneğin, farklı STK'ların aynı öğrenci grubuna yönelik eş zamanlı ya da benzer içerikli atölyeler düzenlemesi veya aynı okulun farklı dönemlerde farklı kurumlardan gelen taleplerle karşı karşıya kalması, uygulayıcı öğretmenler açısından koordinasyon güçlükleri yaratabilmektedir. Bunun yanında, pek çok STK projesi yalnızca geçici fonlarla desteklendiğinden, uzun vadeli sürdürülebilirlik sorunları ortaya çıkmakta; bu durum öğrencilere sunulan desteğin

kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Özellikle travma temelli çalışmalarda, öğrencilerle bağ kuran uzmanların proje bitiminde sahadan çekilmesi, desteğin sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca yürütülen faaliyetlerin büyük bir bölümünde raporlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin yeterince yapılandırılmamış olması, etki analizinin yapılmasını güçleştirmekte; bu da öğretmenlerin sahadaki faaliyetleri eğitim süreçleriyle bütünleştirmesini zorlaştırmaktadır.

Önerilen Yaklaşımlar

STK faaliyetlerinin eğitim sistemiyle daha uyumlu bir biçimde yürütülebilmesi için hem yerel hem de merkezi düzeyde etkili koordinasyon mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak sivil toplum koordinasyon birimlerinin, okul temelli ihtiyaç analizlerine dayalı olarak projeleri eşleştirmesi ve uygulamaları düzenli biçimde izlemesi bu sürece önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, STK'lar tarafından yürütülen programların içeriklerinin öğretmenlerle paylaşılması ve mümkünse okul rehberlik servisleriyle bütünleştirilerek uygulanması hem verimliliği artıracak hem de öğrencilerin çok boyutlu ihtiyaçlarına daha etkili şekilde cevap verilmesini mümkün kılacaktır. Sonuç olarak, STK'ların göçmen öğrencilerin eğitimine sunduğu katkılar yadsınamaz düzeydedir. Ancak bu katkıların kalıcı, anlamlı ve etkili olabilmesi için yalnızca iyi niyetli girişimlerden değil; kurumsal iş birliği, bütüncül planlama ve sürdürülebilirlik ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmış bir sistemden beslenmesi gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım benimsendiğinde, STK faaliyetleri yalnızca destekleyici girişimler olmaktan çıkarak stratejik ve tamamlayıcı bir role evrilebilir.

Göçmen Öğrencilere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarılarının değerlendirilmesi, yalnızca akademik performans göstergelerine indirgenmemeli; öğrencilerin dil, kültür ve sosyal uyum boyutlarını da kapsayan çok yönlü bir yaklaşım temel alınmalıdır. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, dil yetersizlikleri, kültürel kod farklılıkları ve uyum sorunları nedeniyle göçmen öğrenciler için çoğu zaman güvenilir sonuçlar üretmemektedir (Abedi, 2006). Özellikle dil yeterliliğinin düşük olduğu durumlarda öğrencilerin performansları gerçek potansiyellerinin altında değerlendirilebilmekte; bu da yanlış yönlendirmelere ve fırsat eşitsizliklerine yol açabilmektedir. Bu nedenle ölçme araçlarının, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini ve kültürel geçmişlerini dikkate alan, esnek ve alternatif yöntemlerle tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (García & Kleifgen, 2010). Türkiye'de yapılan çalışmalar ise öğretmenlerin çoğunlukla standart testlere başvurduklarını ve bu

uygulamaların göçmen öğrenciler için adil ve kapsayıcı bir değerlendirme sunmadığını ortaya koymaktadır (Aydın & Kaya, 2017). Bu bağlamda gözlem formları, portfolyo çalışmaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalara entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin değerlendirilmesinde sosyal-duygusal öğrenme (SEL) bileşenlerinin de göz önünde bulundurulması, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; öğrenme süreçlerine katılımlarını, sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimlerini de bütüncül biçimde değerlendirmeyi mümkün kılacaktır (Zins et al., 2004).

Kapsayıcı Eğitimde Kriz Dönemleri: Salgın ve Acil Durumlar Örneği

Kriz dönemleri, eğitim sistemlerinde mevcut eşitsizlikleri derinleştiren ve kapsayıcılık ilkesinin ne kadar kırılgan olduğunu ortaya koyan olağanüstü süreçlerdir. Özellikle COVID-19 salgını, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları yapısal sorunları daha görünür hale getirmiştir. Bu dönemde göçmen öğrenciler, dijital erişim eksiklikleri, dil yetersizlikleri ve sosyal izolasyon gibi çok katmanlı zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (UNESCO, 2021). Her ne kadar birçok ülkede uzaktan eğitim uygulamaları hızla devreye sokulmuş olsa da, göçmen öğrenciler için bu süreç hem teknik altyapı hem de pedagojik açıdan ciddi sorunlar yaratmıştır. OECD'nin (2020) raporuna göre, göçmen kökenli öğrencilerin önemli bir bölümü çevrim içi eğitime erişimde güçlük yaşamış, ders materyallerine ulaşamamış ve öğretmenlerle yeterli düzeyde etkileşim kuramamıştır. Türkiye'de de benzer bir tablo gözlenmiş; özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan göçmen öğrenciler büyük ölçüde eğitimden kopma riskiyle karşı karşıya kalmıştır (Erdoğan, 2021).

Acil durumlar yalnızca sağlık krizleriyle sınırlı değildir. Deprem, savaş, kitlesel göç gibi olağanüstü koşullar da kapsayıcı eğitim üzerinde doğrudan etkiler yaratmaktadır. Bu tür durumlara karşı hazırlıklı olabilmek için eğitim sistemlerinde kriz senaryolarını içeren esnek planlamaların yapılması gerekmektedir. INEE'nin (2020) belirlediği standartlar, afet ve kriz dönemlerinde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için öğrenci merkezli, güvenli ve erişilebilir eğitim ortamlarının oluşturulmasını önermektedir. Özellikle göçmen öğrenciler için geliştirilecek kriz odaklı müdahale planlarının; psikososyal destek, dil desteği, uzaktan eğitime erişim, okul kayıt süreçlerinin kolaylaştırılması gibi çok boyutlu bileşenler içermesi, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Göçmen Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik

Göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenler, pedagojik sorumlulukların yanı sıra duygusal açıdan da yoğun bir iş yüküyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum,

öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açabilecek stres faktörlerini artırmaktadır. Özellikle dil engeli, kültürel farklılıklar, sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler ve öğrencilerin travmatik deneyimlerine duyarlı olma gerekliliği, öğretmenlerin duygusal yükünü artıran başlıca etmenler arasında yer almaktadır (Maslach & Leiter, 2016). Araştırmalar, göçmen öğrencilerle yeterli hazırlık ve destek olmaksızın çalışan öğretmenlerin zamanla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki yeterlik algısında azalma gibi tükenmişlik belirtileri gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Konu, 2018). Özellikle kültürel yeterlilik eğitimi almamış ve kurumsal destek mekanizmalarından yoksun öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına etkili yanıt veremedikleri ve bu durumun mesleki tatminlerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Day & Gu, 2010).

SONUÇ

Göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş yükü, pedagojik sorumlulukların yanı sıra yoğun bir duygusal emeği de içermektedir. Bu durum, sınıf yönetimi, dil engeli ve kültürel çeşitlilik gibi faktörlerle birleştiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik riskini artırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin travmatik geçmişlerine duyarlı olmaları gerekliliği, bu yükü daha da ağırlaştırmaktadır. Yeterli hazırlık ve kurumsal destek sağlanmadığında, öğretmenler zamanla duygusal tükenme ve mesleki yeterlik algısında zayıflama yaşayabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin kültürel yeterlilik eğitimi alması ve destek mekanizmalarıyla çevrelenmesi, mesleki dayanıklılığı artıran kritik bir unsur olarak görülmektedir. Okul rehberlik servisleriyle bütünleşik yürütülen uygulamalar, öğretmenlerin yükünü hafifletirken öğrencilerin çok boyutlu ihtiyaçlarının karşılanmasına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca meslektaş desteği, işbirlikçi platformlar ve düzenli hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalar geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bireysel başa çıkma stratejileri ve öz-bakım uygulamaları da tükenmişliği azaltan tamamlayıcı unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim politikalarının bu bağlamda öğretmenleri güçlendirici yönde şekillendirilmesi, kapsayıcı eğitimin sahada sürdürülebilirliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem pedagojik hem de duygusal açıdan güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının başarısı için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- Abedi, J. (2006). Psychometric issues in the ELL assessment and special education eligibility. *Teachers College Record*, 108(11), 2282–2303.
- Akeçkin, M. (2017). Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 55-72.
- Ateşok, Z. Ö., Komşuoğlu, A., & Özer, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 76-87.
- Aydın, H. (2016). Eğitimde çok kültürlülük: kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, H. & Kaya, Y. (2017). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi: Öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 123-144.
- Babahan, B., Balkar, B., & Şahin, S. (2016). Göçmen çocukların eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 25(3), 43–65.
- Banks, J. A. (2013). *Multicultural education: Characteristics and goals*. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3–23). Wiley.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Brown, L., & Smith, J. (2024). Inclusive education in multicultural contexts: Challenges and prospects. *European Journal of Education Studies*, 18(1), 22–39.
- Çatalbaş, G., Sarıtaş, E., & Şahin, H. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmen tutumları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 122–145.
- Çelik, Ç., & İcduygu, A. (2019). Eğitimde entegrasyon: Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler. *Uluslararası Göç ve Entegrasyon Dergisi*, 10(1), 45–64.
- Cin, M. (2018). Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 255–273.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Dilmaç, B., & Şimşir, Z. (2018). Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(15), 85–104.
- Dryden-Peterson, S. (2011). Refugee education: A global review. Geneva: UNHCR.

- Erdoğan, M. (2021). COVID-19 sürecinde göçmen çocukların eğitimi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 34–47.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*. Teachers College Press.
- Gözübüyük Tamer, H. (2017). Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine uyumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 65–82.
- INEE. (2020). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- İslamoğlu, E., İyem, C., & Yıldırım, Ç. (2017). Göçmen çocukların eğitiminde öğretmen deneyimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 79–101.
- Kaya, Y. (2020). Göçmen öğrencilerin psikososyal destek ihtiyacı ve rehberlik hizmetleri. *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 12(3), 205–222.
- Keçe, M., Merey, Z., & Topsakal, C. (2013). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 567–586.
- Konu, A. (2018). Öğretmenlerde tükenmişlik ve göçmen öğrenci etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 99–114.
- Lucidi, F., Riva, G., Santoro, G., & Vecchione, M. (2020). Cultural integration and school success: A longitudinal study of immigrant children in Italy. *International Journal of Intercultural Education*, 31(3), 244–260.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Psychology Press.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- NEA (2024). *Teaching immigrant students: A toolkit for educators*. National Education Association.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Özer, M., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Çok kültürlü eğitim bağlamında öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 24(3), 55–72.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikaları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(2), 211–235.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. *Washington, DC: Migration Policy Institute*.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. John Wiley & Sons.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2021). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

5. Bölüm

Eğitim Yönetiminde Yaratıcı Liderlik ve Okul İkliminde Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Münevver ÇETİN¹, Semih ÇAYAK², Eda AYDEMİR³, Gizem DAK⁴

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmesi yalnızca müfredat yenilikleriyle değil, aynı zamanda yaratıcı liderlik anlayışıyla mümkündür. Bu bağlamda, okul müdürlerinin örgütsel yaratıcılığı destekleyen liderlik davranışları sergilemeleri, okullarda yenilikçi ve sürdürülebilir bir gelişim ortamının oluşmasına önemli katkılar sunmaktadır (Amabile, 1996; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Örgütsel yaratıcılık, bireysel fikirlerin kolektif süreçlerle harmanlanarak özgün çözümlere dönüşmesini ifade eder ve bu sürecin başarıyla yönetilmesinde liderlerin rolü belirleyicidir (Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993). Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin yaratıcı potansiyelini destekleyen ve iş birliğini teşvik eden bir okul iklimi oluşturması yalnızca kurumsal başarıyı değil, aynı zamanda öğrenci başarısını da doğrudan etkilemektedir (Shalley ve Gilson, 2004). Bu nedenle, okul müdürlerinin örgütsel yaratıcılığı güçlendiren davranışları, eğitim sisteminde yenilikçi ve etkili uygulamaların hayata geçirilmesinde stratejik bir rol oynamaktadır.

Örgütsel yaratıcılık, kurumların değişen koşullara uyum sağlaması, rekabette öne çıkması ve yenilikçi çözümler geliştirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Gumusluoglu & Ilsev, 2009). Amabile (1996), yaratıcılığı yeni ve uygun fikirlerin ortaya konulması süreci olarak tanımlamış; bu sürecin ürün geliştirme, süreç iyileştirme ve problem çözme gibi alanlarda belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Shalley ve Gilson (2004) ise örgütsel yaratıcılığın, bireylerin yaratıcı potansiyellerinin desteklenmesi ve uygun bir çalışma ortamının sağlanmasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Zhou ve

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1203-9098, e-posta: m Cetin@marmara.edu.tr

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: edaydemir.16@gmail.com

⁴ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e-posta: gizemdak@gmail.com

George (2001), çalışanların yenilikçi davranışlarının ortaya çıkmasında destekleyici liderlik ve iş ortamının önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde hızlı değişim ve yoğun rekabet ortamında, örgütsel yaratıcılık kurumların hem varlıklarını sürdürebilmeleri hem de büyümeleri için temel bir gereklilik haline gelmiştir (Gumusluoglu & Ilsev, 2009). Eğitim kurumları açısından bakıldığında, örgütsel yaratıcılık hem öğrenme ortamlarının niteliğini artırmak hem de öğretim yöntemlerini yenilemek bakımından hayati bir rol oynamaktadır (Beghetto, 2010). Amabile (1996), yaratıcılığın yalnızca endüstriyel alanlarda değil, eğitim gibi hizmet sektörlerinde de kritik öneme sahip olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Bu doğrultuda eğitim kurumları, yaratıcılığı destekleyerek müfredat geliştirme ve öğretim stratejilerinde yenilikçi yaklaşımlar benimseyebilir. Shalley ve Gilson (2004), sosyal ve çevresel koşulların yaratıcılık üzerinde belirleyici etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Eğitim bağlamında bu durum, öğretmenlerin özgürce fikir üretebilecekleri bir liderlik anlayışının benimsenmesi, yeniliğe açık bir okul kültürünün oluşturulması ve iş birliğini destekleyen kurumsal yapıların geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Böyle bir ortam, hem öğretmenlerin motivasyonunu hem de öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır. Nitekim Zhou ve George (2001), öğretmenlerin yaratıcı davranışlarının destekleyici okul ortamlarında daha kolay ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yapıcı eleştirilerini dile getirebildikleri ve bu geri bildirimlerin iyileştirme amacıyla değerlendirildiği kurumlar, pedagojik yeniliklerin önünü açmaktadır. Özellikle teknolojinin hızlı gelişimi, öğrenci ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve küresel rekabetin artması, eğitim kurumlarının yaratıcı ve yenilikçi olmalarını zorunlu kılmaktadır (Beghetto, 2010; Gumusluoglu & Ilsev, 2009). Bu bağlamda, yaratıcı liderlik tarzlarının benimsenmesi, yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulanması ve esnek öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitimde sürdürülebilir başarının temel koşulları arasında yer almaktadır (Amabile, 1996).

ALANYAZIN

Yaratıcılık Kavramı

Latince “Creativität”, İngilizce “Creativity” ve Fransızca “Créer” fiillerinden türeyen “Créativité” sözcüğü, Türkçeye “yaratıcılık” olarak aktarılmıştır. Türk Dil Kurumu’nun (2021) Türkçe Sözlüğü’nde yaratıcılık; “yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen ve bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanmaktadır.

Yaratıcılık, özünde düşünce ürünü olan bir yenilik olarak ele alınmaktadır (Goodman, 1995). Yenileşmenin en önemli koşulu, daha önce düşünülmemiş ya da üretilmemiş özgün bir nesne veya fikri ortaya koyabilme yetisidir (Yalazan,

2006). Yaratıcılığın gerçekleşebilmesi için mevcut kuralların dışına çıkmak, kalıplaşmış düşünceleri sorgulamak ve alışılmışın ötesinde yeni bakış açıları geliştirmek gerekir. Bu yönüyle yaratıcılık; belirli kalıpların ötesine geçebilme, özgün düşünce biçimleri geliştirebilme ve yeni bir buluş ortaya koyabilme sürecini kapsar (Rıza, 2000).

Yeni bakış açılarını engelleyen alışkanlıklar yalnızca var olanı tekrar etmeye yol açar ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sınırlar. Buna karşın yaratıcılık, bireyin farklı bakış açılarını ve fikirleri kavrayarak bunlar arasındaki ilişkileri anlamasını, kendisini sınırlayıcı düşünce kalıplarından uzaklaştırmasını ve böylece üretkenliğini artırmasını sağlar (Tezci & Gürol, 2003). Runco ve Acar'ın (2012) araştırmasına göre yaratıcılık; orijinallik ve yenilikçiliği gerekli kılmaktadır. Buradaki “orijinallik” ortaya konulan ürünün değerli olmasını, “yenilikçilik” ise onun yeni oluşunu ifade eder.

Amabile ve arkadaşlarına göre (aktaran Eren & Gündüz, 2002), en yaygın kabul gören yaratıcılık tanımı, farklı koşullar altında daha önce akla gelmemiş ve aynı zamanda yararlı fikirlerin oluşturulma sürecidir. Bu bağlamda yaratıcılığın en temel etkisi, bireyin standartların dışında farklı düşünebilmesi yoluyla yeni fikirler geliştirmesi ve var olan ya da yeni karşılaşılan sorunlara özgün çözümler üretebilmesidir (Gürcüoğlu, 2022).

Tablo 1. Yaratıcı Bireylerin Özelliklerine Dair Görüşler

Araştırmacı / Kaynak	Vurgulanan Yaratıcı Birey Özellikleri
Arthur Schawlow (akt. Amabile, 1997)	Merak duygusu yüksek, keşfetmeye açık, başarıya götüren temel güdüsü içsel motivasyon olan bireyler
Barron & Harrington (1981)	Geniş ilgi alanına sahip, estetik duyarlılığı olan, enerjik, bağımsız karar verebilen, risk almaktan çekinmeyen, kendine güvenen, sorgulayıcı düşünce yapısına ve alternatif bakış açılarına sahip bireyler

Kaynak: Amabile (1997), Barron & Harrington'tan (1981) derlenmiştir.

Tablo 1’de yaratıcı bireylerin özellikleri, farklı araştırmacıların bulgularına dayalı olarak sistematik şekilde sunulmuştur. Özellikle bireyin içsel güdülenme düzeyi, yeniliğe açıklığı, bağımsız düşünme becerisi ve özgüveni yaratıcı potansiyelin oluşumunda belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır.

Bentley’ye göre yaratıcılığı yüksek bireylerin birtakım temel özellikleri bulunmaktadır. Bu bireyler, öncelikle sosyal ortamlardan haz almakta ve çevreleriyle etkileşim içinde olmaktan keyif duymaktadırlar. Yüksek düzeyde içsel motivasyona ve kararlılığa sahip olmaları nedeniyle kolayca pes etmez,

kendi içsel güdülerıyla hedeflerine yönelirler. Ayrıca, hedeflerine ulaşma sürecinde kısa yollar yerine daha zorlayıcı süreçleri tercih ederek çetin deneyimlerden geçmeyi göze alırlar. Yaratıcı bireyler, yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmak ve içselleştirmek için zamana ihtiyaç duyar; bu süreçte düşünsel derinlik kazanırlar. Bunun yanında, gelişmiş bir mizah anlayışına sahip olmaları, onların espri üretme kapasitelerini ve yaratıcı düşünme yeteneklerini destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkar (Bentley, akt. Töremen, 2003).

Bireysel Yaratıcılık

Bireysel yaratıcılık, bireyin sahip olduğu bilgi, deneyim, yetenek ve motivasyon unsurlarını kullanarak özgün, yeni ve anlamlı fikirler ya da ürünler ortaya koyabilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Amabile, 1996). Bu süreç, bireyin alanındaki uzmanlığı, yaratıcı düşünme becerileri ve içsel motivasyonunun etkileşimiyle şekillenir. Alan bilgisi, bireyin belirli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olmasını ifade ederken; yaratıcı düşünme becerisi, mevcut bilgi ve deneyimleri beklenmedik ve farklı biçimlerde birleştirme yeteneğini kapsamaktadır. İçsel motivasyon ise bireyin dışsal ödül veya baskılardan bağımsız biçimde, ilgi ve merak duygusuyla yaratıcı süreçlere katılımını ifade eder. Bu üç unsur güçlü olduğunda, bireyin yaratıcı çıktı üretme olasılığı artmaktadır (Amabile, 1996). Runco ve Acar (2012), bireysel yaratıcılığı hem özgün hem de belirli bir bağlamda işlevsel özellikler taşıyan fikirler üretme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısına göre bir fikrin yalnızca yeni olması yeterli değildir; aynı zamanda pratik bir değer taşıması gerekir. Böylece yaratıcılık, yenilik ve işlevsellik boyutlarını birlikte kapsamaktadır. Sternberg ve Lubart (1999) ise yaratıcı bireylerin belirsizlikle başa çıkabilme, risk alabilme ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme becerilerine sahip olduklarını vurgulamıştır. Onlara göre yaratıcılık, yalnızca doğuştan gelen bir yetenek değil; çevresel faktörler ve bireysel çaba ile geliştirilebilen bir kapasitedir. Sonuç olarak bireysel yaratıcılık, sadece bireyin doğal yeteneklerine dayalı değildir; çevresel destek, öğrenme fırsatları ve kişisel motivasyon gibi unsurlar da bu süreci doğrudan etkilemektedir. Yaratıcı bireyler hem kendi gelişimlerine hem de içinde bulundukları toplumun ilerlemesine katkıda bulunarak değişim ve yeniliği tetikleyen önemli aktörler hâline gelmektedir (Özden, 2007).

Örgütsel Yaratıcılık

Yaratıcılığın örgüt içerisinde kullanılan biçimi “örgütsel yaratıcılık” olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel yaratıcılığın gerçekleşmesi için yalnızca yeni fikirlerin ortaya konulması değil, aynı zamanda bu fikirlerin uygulanabilir ve fayda sağlayıcı olması gerekir (Akgemici vd., 2001). Örgütlerde karşılaşılan

problemlerin çözümünde var olan yöntemler her zaman yeterli gelmemekte, bu nedenle daha etkili ve özgün yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Savieski, 2004). Örgütte yaratıcı yönetim çabaları, verimliliğin artmasını ve yenilikçi çözümlerin geliştirilmesini sağlar (Çavuşoğlu, 2007). İnsanların bireysel olarak çözmekte zorlandıkları sorunlara örgütlenerek çözüm bulmaları, yaratıcı problem çözme becerisini örgütler için temel bir yetkinlik hâline getirmiştir. Rasulzade ve Dackert'e (2009) göre, toplulukların amaçlarına ulaşabilmesi için şu varsayımlarla hareket ettiği söylenebilir:

- ✓ Yaratıcılık, herkes tarafından eşit düzeyde sergilenen bir özellik değildir; bireylerde farklı yoğunluklarda görülür.
- ✓ Yaratıcılık belirli bir düzeyde olduğunda fark edilebilir, sınanabilir ve hatta ölçülebilir.
- ✓ Yaratıcılığın geliştirilmesi için uyarlanmış eğitim yöntemlerine ve deneyimlere ihtiyaç vardır.
- ✓ Belirli sınırlar içinde yaratıcılık yeteneğini özendirmek, ödüllendirmek ya da engellemek mümkündür.
- ✓ Liderler çoğu zaman örgüt içinde yaratıcılık konusunda rehberliğe ihtiyaç duyarlar (San, 2003).

Yöneticilerin yaratıcılığı destekleyen davranışları, örgütsel yaratıcılığın ortaya çıkmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yaratıcılığın örgütlerde yeşermesi, büyük ölçüde liderlerin bu sürece yaklaşımıyla ilişkilidir. Bu nedenle yöneticiler, “yaratıcı örgüt yöneticisi” olmayı hedeflemeli; yaratıcılığı içeren faaliyetlere destek vermeli, çalışanları motive etmeli ve rol model olmalıdır (Gümüşsuyu, 2004). Örgütlerde yaratıcılığın ön koşulları, yaratıcı liderler ve yaratıcı bir çalışma ortamıdır. Bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri için öncelikle kendilerini ifade edebilecekleri özgür ve destekleyici ortamlara ihtiyaç vardır (Ceylan & Savi, 2003).

Bireysel ve Örgütsel Yaratıcılık Farkları

Bireysel yaratıcılık, kişinin sahip olduğu bilgi, yetenek ve deneyimlerden hareketle özgün ve yeni fikirler üretme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yaratıcılık biçimi, bireyin içsel motivasyonu, bilgi birikimi ve yaratıcı düşünme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir (Amabile, 1996). Amabile (1997), bireysel yaratıcılığı özellikle bireyin kendi içinden gelen motivasyonla ortaya çıkan yenilikçi fikirler üretme becerisi olarak açıklamaktadır. Örgütsel yaratıcılık ise yalnızca bireysel yaratıcılıkla sınırlı değildir; kurum içinde çalışan bireylerin ve grupların birlikte geliştirdikleri yenilikçi düşünceler ve çözümlerle şekillenir (Woodman, Sawyer & Griffin, 1993). Örgütsel yaratıcılığı destekleyen unsurlar

arasında kurumun yapısı, kültürü, liderlik anlayışı ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına imkân tanıyan iş ortamı yer almaktadır. Woodman, Sawyer ve Griffin (1993), örgütsel yaratıcılığı bireysel ve grup yaratıcılığının örgütsel sistemler ve çevresel faktörlerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Sonuç olarak bireysel yaratıcılık, kişisel özelliklere ve bireyin özgünlüğüne dayanırken; örgütsel yaratıcılık, bireylerin potansiyellerini destekleyen, yönlendiren ve kolektif yeniliklerin gelişmesine imkân sağlayan kurumsal yapıların etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bireysel yaratıcılık özgün fikirlerin üretimini temsil ederken, örgütsel yaratıcılık iş birliğine dayalı kolektif yeniliklerin hayata geçirilmesini ifade etmektedir (İlhan, 2009).

Yaratıcılığı Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörler

Yaratıcılık, bireysel özellikler ile çevresel koşulların etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreçtir (İlhan, 2009). Amabile (1996), bireysel yaratıcılığın üç temel bileşenini alan bilgisi, yaratıcı düşünme becerileri ve içsel motivasyon olarak belirlemiştir. Alan bilgisi, bireyin bir konuya ilişkin bilgi ve deneyimlerini; yaratıcı düşünme becerileri, bu bilgileri farklı biçimlerde bir araya getirme yetisini; içsel motivasyon ise bireyin dışsal ödüllerden bağımsız olarak ilgi ve merakıyla sürece katılımını ifade etmektedir. Karakelle (2009), özellikle içsel motivasyonun yaratıcı davranışların ortaya çıkmasında belirleyici bir faktör olduğuna dikkat çekmiştir. Bireysel faktörler arasında kişilik özellikleri de önemli bir yer tutmaktadır. Feist'in (1999) meta-analiz çalışmasına göre açıklık, bağımsızlık, içsel denetim odağı ve yeni deneyimlere açıklık gibi nitelikler yaratıcılıkla yüksek oranda ilişkilidir. Yaratıcı bireyler, genellikle bağımsız düşünebilmekte, farklı perspektiflere açık olmakta ve yeni deneyimler karşısında esnek davranabilmektedirler. Öte yandan çevresel faktörler de yaratıcılığın ortaya çıkmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Shalley ve Gilson (2004), bireylerin fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, risk almayı teşvik eden bir ortamın yaratıcılığı desteklediğini vurgulamışlardır. Zhou ve George (2001) ise liderlik tarzı, sosyal destek düzeyi ve örgütsel iklimin çalışanların yaratıcılığı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Runco (2004), bireylerin psikolojik olarak özgür hissettikleri, hata yapmanın doğal kabul edildiği ve keşfetmenin teşvik edildiği ortamlarda yaratıcılığın geliştiğini savunmuştur. Buna karşılık aşırı baskıcı ve cezalandırıcı ortamların yaratıcılığı baskıladığı belirtilmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık, yalnızca bireyin kişisel kapasitesine değil; aynı zamanda bu kapasitenin açığa çıkmasını sağlayan çevresel koşullara bağlıdır. Eğitimciler, yöneticiler ve kurumlar, yaratıcılığı geliştirmek için hem bireysel farklılıkları desteklemeli hem de bireylerin özgürce ifade bulabilecekleri bir ortam

yaratmalıdır (San, 2003). Böylece yaratıcı potansiyelin ortaya çıkması ve gelişmesi mümkün olabilmektedir (İlhan, 2009).

Örgütsel Yaratıcılığın Tanımı

Örgütsel yaratıcılık, bireylerin yaratıcılıklarının birleşerek kolektif bir biçimde organizasyon içinde yenilikçi fikirler ve çözümler üretmesine dayalı bir süreçtir (Akgemici vd., 2001). Woodman, Sawyer ve Griffin (1993), örgütsel yaratıcılığı bireysel yaratıcılığın ve grup etkileşimlerinin organizasyonel süreçlere entegre edilmesiyle ortaya çıkan yeni düşünceler olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda örgütsel yaratıcılığın gelişmesi yalnızca bireylerin yaratıcı yeteneklerine değil, aynı zamanda organizasyonun yapısı, kültürü ve liderlik anlayışı gibi dışsal faktörlere de bağlıdır. Amabile (1996), örgütsel yaratıcılığı, çalışanların yeni fikirler geliştirme kapasitelerinin organizasyonel destek ve iş birliği ortamları sayesinde daha etkili biçimde açığa çıkması olarak açıklamaktadır. Yaratıcı bir iş ortamı, bireylerin fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, risk almayı teşvik eden ve iş birliğini destekleyen bir atmosfer sunmalıdır. Örgütsel yaratıcılık, yalnızca bireysel düşüncelerin bir araya gelmesi değil; aynı zamanda grup iş birliği, bilgi paylaşımı ve organizasyon kültürünün yenilikçi bir şekilde şekillenmesiyle ortaya çıkar. Bu nedenle, kurumların yaratıcılığı artırabilmesi için esnek yapılar kurması, açık iletişim kanalları geliştirmesi ve destekleyici bir ortam oluşturması gerekmektedir (Shalley & Gilson, 2004). Örgütsel yaratıcılık, kültürel yapı, liderlik tarzı ve çevresel unsurların da etkisiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Bu sürecin farklı boyutları şu şekilde özetlenebilir:

Bireysel yaratıcılık: Çalışanların sahip oldukları bilgi birikimi, yaratıcı düşünme becerileri ve içsel motivasyonlarının birleşimiyle ortaya çıkan yenilikçi fikirlerdir (Amabile, 1996).

Grup düzeyinde yaratıcılık: Bireylerin fikirlerini birleştirerek grup içinde yeni çözümler üretmesi, açık iletişim ve iş birliğini esas alan süreçlerdir (Woodman, Sawyer & Griffin, 1993).

Örgütsel iklim ve kültür: Risk almayı destekleyen, özgür ifade alanları sunan ve güven ortamı sağlayan kurumsal kültür, yaratıcılığın gelişmesini teşvik eder (Yıldız & Şimşek, 2006; Shalley & Gilson, 2004).

Liderlik: Çalışanların yaratıcı fikirlerini destekleyen, yenilikçi çözümler için fırsat yaratan liderlik tarzları örgütsel yaratıcılığı doğrudan etkiler (Zhou & George, 2001).

Özetle, örgütsel yaratıcılık bireysel, grup ve kurumsal düzeydeki faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkar. Kurumlar, bu faktörleri güçlendirdiklerinde hem

yenilikçi çözümler geliştirebilir hem de yaratıcılığı besleyen bir kültür inşa edebilirler (Yıldız & Şimşek, 2006).

Yenilikçilik, Problem Çözme ve Stratejik Düşünme İlişkisi

Günümüzün hızla değişen ve rekabetin yoğun olduğu iş dünyasında yenilikçilik, problem çözme ve stratejik düşünme birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini tamamlayan temel yetkinliklerdir (Özaydın & Boyraz, 2021). Organizasyonların uzun vadeli başarılarını güvence altına alabilmeleri için bu üç beceriyi dengeli bir şekilde geliştirmeleri ve yönetmeleri kritik önem taşımaktadır. Yenilikçilik, yalnızca yeni fikirler üretmekle sınırlı olmayıp, bu fikirlerin uygulanarak değer yaratması sürecini ifade eder (Tidd & Bessant, 2014). Problem çözme, karşılaşılan zorluklara etkili ve yaratıcı çözümler geliştirme kapasitesini temsil ederken; stratejik düşünme, kurumun uzun dönemli hedeflerine ulaşabilmesi için mevcut kaynak ve fırsatların planlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (Ülger, 2012). Yenilikçilik ve problem çözme arasındaki ilişki, özellikle mevcut yöntemlerin yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkar. Alışılmış kalıpların dışına çıkmak ve farklı bakış açıları geliştirmek, problem çözme süreçlerinde yeniliğin rolünü güçlendirir (Hacıevliyagil, Ercan & Metin, 2005). Özaydın ve Boyraz (2021), yaratıcılık ve yenilikçiliği özgün çözümler üretme süreci olarak tanımlayarak, bu süreçlerin problem çözme becerileriyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Yenilikçi düşünme sayesinde organizasyonlar yalnızca mevcut sorunlara çözüm bulmakla kalmaz, aynı zamanda yeni fırsatları da keşfederek gelişimlerini sürdürürler. Stratejik düşünme ile yenilikçilik arasındaki ilişki, organizasyonların sürdürülebilir rekabet avantajı yaratma çabalarında önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Karaca & Marşap, 2021). Stratejik düşünme geleceği öngörmeyi sağlarken, yenilikçilik bu geleceği şekillendirecek farklılaşma ve değer yaratma fırsatlarını ortaya koyar. Hamel ve Prahalad (1994), yenilikçi faaliyetlerin stratejik düşünmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu, değişen pazar koşullarında organizasyonların ayakta kalabilmeleri için sürekli yenilik yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Yenilikçi fikirler, stratejik planlamaya esneklik ve vizyon kazandırır. Problem çözme ile stratejik düşünme arasındaki ilişki ise organizasyonların karşılaştıkları sorunları aşarak uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağlar. Stratejik düşünme, mevcut durum ile hedeflenen gelecek arasında köprü kurarken; bu süreçte ortaya çıkan engellerin aşılması problem çözme becerilerinin etkinliğini gerektirir (Özgenel, 2017). Mintzberg (1994), stratejik düşünmenin yalnızca planlama değil, aynı zamanda karmaşık sorunlara yaratıcı çözümler geliştirme süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Rolü

Okul müdürlerinin sahip olması gereken yaratıcı liderlik becerileri, eğitim ortamlarında yenilikçi girişimlerin desteklenmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve değişen ihtiyaçlara etkili çözümler üretilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Gumusluoglu & Ilsev, 2009). Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), liderliğin temel amacının öğrenme ve öğretimi geliştirmek olduğunu vurgulayarak, müdürlerin öğretmenlerin yaratıcı fikirlerini destekleyerek yeniliğe açık bir okul kültürü oluşturmalarının kritik rolüne dikkat çekmiştir. Özdemir ve Demircioğlu'nun (2015) araştırması, yaratıcı liderlik becerileri gelişmiş olan müdürlerin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını, yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımını teşvik ettiğini ve okulun genel başarı düzeyine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Bu liderler, farklı görüşleri dikkate alarak iş birliğine dayalı bir ortam yaratmakta ve değişim süreçlerini daha etkin şekilde yönetebilmektedir. Hemphill ve Coons'un (1957) öncülük ettiği çalışmalarda da destekleyici, esnek ve vizyon sahibi liderlik özelliklerinin örgütsel yaratıcılığı güçlendiren temel unsurlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Bu özellikler özellikle belirsizlik dönemlerinde okulların yenilik ve uyum kapasitesini artırmaktadır.

Yaratıcı liderlik, okul müdürlerinin hem eğitim süreçlerinde hem de kurumsal gelişimde sürekli yenilik ve ilerlemeyi teşvik etmeleri için gerekli temel bir liderlik yaklaşımıdır (Leithwood & Jantzi, 2000). Eğitim kurumlarının değişen koşullara hızla uyum sağlayabilmesi için okul müdürlerinin yaratıcı liderlik becerileri günümüzde daha da kritik hale gelmiştir. Bu bağlamda yaratıcı liderlik; müdürlerin yenilikçi fikirlerin gelişimini desteklemesi, öğretmenlerin yaratıcı yönlerini teşvik etmesi ve sürekli bir gelişim kültürü oluşturmaları anlamına gelmektedir (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Fullan (2001), etkili liderliğin esas amacının öğrenme ve öğretimi geliştirmek olduğunu belirtmiş; okul müdürlerinin öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini destekleyerek, yeniliğe açık bir okul atmosferi oluşturmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin profesyonel gelişimini güçlendirmekte ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmektedir. Özdemir ve Demircioğlu (2015), yaratıcı liderlik sergileyen müdürlerin iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturduklarını, öğretmenlerin motivasyonunu artırdıklarını ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesine katkıda bulunduklarını belirtmiştir. Bu liderler, farklı görüşlere değer vererek değişim süreçlerini başarıyla yönetebilmektedir. Leithwood ve Jantzi (2000), yaratıcı liderliğin yalnızca mevcut duruma uyum sağlamakla sınırlı olmadığını; aynı zamanda eğitim kurumlarını geleceğe taşıyacak vizyoner adımlar atılmasına öncülük ettiğini ifade etmiştir. Onlara göre yaratıcı liderler, tüm paydaşları sürece dâhil ederek ortak hedefler doğrultusunda yenilikçi

uygulamaları hayata geçirebilir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin yaratıcı liderlik rolü yönetsel görevlerin ötesine geçerek yenilikçi düşünceyi teşvik eden, iş birliğini güçlendiren ve eğitim kalitesini sürekli ileriye taşıyan bir liderlik anlayışını kapsamaktadır.

Eğitim Yönetiminde Yaratıcı Düşüncenin Etkisi

Eğitim yönetiminde yaratıcı düşünce, okulların çevresel değişimlere hızlı uyum sağlamasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yaratıcı düşünme, yöneticilerin yenilikçi çözümler geliştirmelerine, zorlu problemleri farklı bakış açılarıyla ele almalarına ve sürekli gelişim için uygun bir zemin hazırlamalarına olanak tanır. Bu yaklaşım, yalnızca mevcut sorunları çözmekle kalmaz, aynı zamanda okulların uzun vadeli hedeflerine ulaşabilmesi için vizyoner bir bakış açısı sunar (Beghetto, 2007).

Beghetto (2010), eğitim liderliğinde yaratıcı düşüncenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini en yüksek düzeyde ortaya koymalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Yöneticiler yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiğinde, öğretmenler yenilikçi öğretim yöntemlerini daha kolay benimserken; öğrenciler ise eleştirel düşünme ve derinlemesine öğrenme becerilerini geliştirebilmektedir. Mumford ve arkadaşları (2002), yaratıcı liderliğin belirsiz ve karmaşık durumlarda etkili kararlar alınmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Eğitim yöneticileri yaratıcı düşünceyi kullanarak hem okul içi uygulamaları hem de eğitim politikalarını daha esnek ve etkili biçimde yönetebilirler. Runco (2004), yaratıcı düşünmenin eğitim yöneticilerinin değişen koşullara uyum sağlama ve yenilikçi çözümler geliştirme becerisini artırdığını ifade etmektedir. Özellikle teknolojik yenilikler ve küresel dönüşümlerin yoğun yaşandığı günümüzde, bu beceriler eğitim liderlerinin stratejik değişiklikleri daha başarılı şekilde yönetmelerine imkân tanımaktadır. Yaratıcı düşünceyi benimseyen yöneticiler yalnızca güncel sorunlara çözüm üretmekle kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki eğitim gereksinimlerine de hazırlıklı olmaktadır (Mumford vd., 2002).

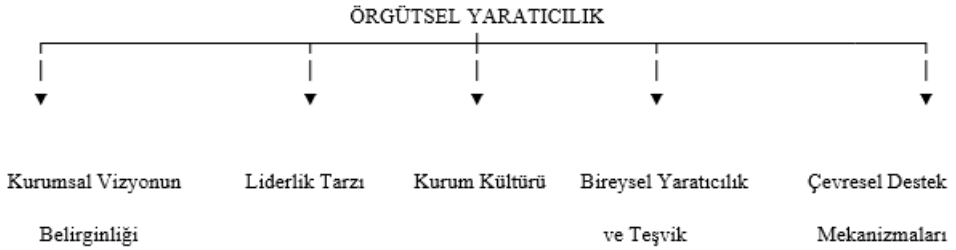
Yaratıcı düşünce, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını dönüştürme ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarma süreçlerinde de etkili olmaktadır. Beghetto (2010), yaratıcı düşünmenin eğitim liderliği aracılığıyla sınıf ortamına yansıdığına, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejilerini benimsemeleri ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun yöntemler geliştirebilmeleri, okul yöneticilerinin yaratıcılığı teşvik eden liderlik tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede, yöneticilerin yaratıcı düşünceyi bir liderlik yaklaşımı olarak benimsemeleri yalnızca eğitim kalitesini artırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda eğitim ortamlarını daha esnek, kapsayıcı

ve sürdürülebilir kılar (Runco, 2004). Sonuç olarak, yaratıcı düşünce eğitim yönetiminin temel taşlarından biri hâline gelmiştir. Bu yaklaşımı benimseyen yöneticiler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin potansiyellerini en verimli şekilde ortaya koyabilecekleri ortamlar oluşturmakta, kurumsal gelişimi desteklemekte ve eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlara etkili bir biçimde cevap verebilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı düşünme eğilimlerinin sistematik biçimde desteklenmesi ve yönetim uygulamalarına entegre edilmesi, eğitim kurumlarının başarısı açısından stratejik bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Yaratıcılığın Boyutları

Eğitim kurumlarında örgütsel yaratıcılık, birden fazla önemli faktörün bir araya gelmesiyle şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu faktörler arasında kurumsal vizyonun belirginliği, liderlik tarzı, kurum kültürünün yapısı, bireysel yaratıcılık teşviki ve çevresel destek mekanizmaları öne çıkmaktadır.

Şekil 1. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Yaratıcılığın Boyutları



Kaynak: Çelik ve Atik (2015).

Şekil 1’de, eğitim kurumlarında örgütsel yaratıcılığı oluşturan beş temel boyut gösterilmektedir. Kurumsal vizyonun belirginliği, kurumun yaratıcı bir yön belirlmesine olanak tanırken; liderlik tarzı, bu vizyonun nasıl hayata geçirileceğini belirler. Kurum kültürü, yaratıcılığın ne ölçüde teşvik edildiğini ve hangi değerlerle desteklendiğini belirleyen atmosferi oluşturur. Bireysel yaratıcılığın desteklenmesi, öğretmen ve personelin yenilikçi katkılarını güçlendirir. Son olarak, çevresel destek mekanizmaları dışsal kaynakların yaratıcı sürece entegre edilmesini sağlar. Bu boyutların bir araya gelmesi, eğitim kurumlarında yenilikçi ve sürdürülebilir bir örgütsel yapının inşa edilmesine katkı sunar. Örgütsel yaratıcılığın temel taşlarından biri olan liderlik, çalışanların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarma ve geliştirme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle dönüştürücü liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerini, farklı bakış açıları geliştirmelerini ve risk alarak yeni yöntemler

denemelerini desteklemektedir (Çelik & Atik, 2015). Eğitim yöneticilerinin değişime açık bir tutum sergilemeleri, hatalardan öğrenmeyi teşvik etmeleri ve bireysel farklılıklara değer veren bir ortam oluşturmaları bu bağlamda büyük önem taşımaktadır.

Bir diğer önemli unsur örgüt kültürüdür. Yaratıcılığı destekleyen bir kültür; bireylerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri, farklı görüşlerin tartışılabildiği ve iş birliğinin ön planda olduğu bir ortamı gerektirir (Yılmaz, 2009). Küçükaydın (2016), hataların yalnızca başarısızlık değil, aynı zamanda öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak yenilikçi bir kültürün nasıl oluşturulabileceğine dikkat çekmektedir. Eğitim kurumlarında yaratıcı düşüncenin gelişebilmesi için karar alma süreçlerinde çalışan katılımı sağlanmalı ve bireylerin fikir üretme süreçlerine aktif olarak dâhil olmaları teşvik edilmelidir. Öte yandan, bireysel yaratıcılık örgütsel yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin özgün fikirler geliştirmeleri ve geleneksel yöntemlerin ötesine geçebilmeleri için özgür ve destekleyici bir ortam sağlanması gereklidir (Yüner & Özdemir, 2020). Karadağ ve Yılmaz (2019), öğretmenlerin deneysel çalışmalara yönlendirilmesinin bireysel yaratıcılıklarını artırdığını ve bu bireysel gelişimin zamanla kurumsal düzeye yansıdığını belirtmektedir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin yaratıcı girişimlerini desteklemeleri, ödüllendirmeleri ve sürdürülebilir kılmaları örgütsel yaratıcılığı doğrudan güçlendirmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Yaratıcılık Kültürü

Yaratıcılık kültürünün oluşması için yaratıcı düşünme ortamı, yaratıcılığa teşvik eden iklim, kurum kültürü ve yaratıcılık ilişkisinin göz önüne alınması gerekmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasındaki en önemli faktörlerden biri uygun ortamın sağlanmasıdır (Shalley & Gilson, 2004).

Okullarda Yaratıcı Düşünme Ortamı

Okullarda yaratıcı düşünme ortamı, öğrencilerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine, farklı bakış açıları keşfetmelerine ve problem çözme becerilerini ilerletmelerine olanak tanıyan bir ortamdır. Bu tür bir ortamda öğrenciler yalnızca mevcut bilgileri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri yeni bağlamlarda uygulayarak yaratıcı çözümler üretirler. Yaratıcı düşünme, soyut düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda özgün ve yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına fırsat sunar (Beghetto & Kaufman, 2010; Runco, 2010).

Tablo 2. Yaratıcı Düşünme Ortamının Temel Özellikleri

Özellik	Açıklama
Özgürlük ve Güven	Öğrencilerin hata yaparak öğrenmelerine olanak tanıyan, güvenli ve destekleyici bir ortam sunulmalıdır. Hata yapma korkusu olmadan fikir üretmeleri teşvik edilmelidir.
Çeşitlilik ve Esneklik	Farklı düşünme yollarına açık ve esnek bir öğrenme ortamı, öğrencilerin yaratıcı düşünmesini destekler. Çeşitli çözüm yolları benimsenmelidir.
İş Birliği ve Etkileşim	Grup çalışmaları ve etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrenciler farklı bakış açıları geliştirerek yaratıcı çözümler üretebilirler.
Açık Uçlu Sorular ve Problem Çözme	Öğrencilere tek doğru cevaptan çok özgün ve yeni fikirler üretme şansı tanınmalı, açık uçlu sorularla düşünme alanları genişletilmelidir.
Destekleyici Öğretim Yöntemleri	Öğretmenler, rehberlik eden bir yaklaşımla öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamalıdır.

Kaynak: Beghetto & Kaufman, 2010; Kim, 2011; Plucker, vd., 2004; Runco, 2010; Sawyer, 2017.

Yaratıcı düşünme ortamları, Tablo 2’de de ele alındığı gibi öğrencilerin özgür düşünme, iş birliği yapma ve yenilikçi fikirler üretme kapasitelerini geliştirir. Yaratıcı düşünme, sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda grup etkileşimi ve farklı bakış açıları sayesinde daha da gelişebilir (Sawyer, 2017).

Öğretmen ve Öğrencilere Yaratıcılığı Teşvik Eden İklim

Öğrencileri ve öğretmenleri yaratıcı düşünmeye teşvik eden bir öğrenme ortamı, katılımcıların yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarabilecekleri bir atmosferin oluşturulması anlamına gelir. Bu ortamda sadece öğrenciler değil öğretmenler de yaratıcılıklarını serbest bırakabilirler. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, fikirlerini özgürce ifade edebilir, risk alabilir ve yaratıcı süreçlere aktif katılım gösterebilirler. Yaratıcılığı teşvik eden bir iklimde, öğretmenler öğrencilere rehberlik eder, onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat verir (Demir ve Doğan, 2018). Yaratıcılığı teşvik eden iklimin temel özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaratıcılığa Teşvik Eden İklimin Temel Özellikleri

Özellik	Açıklama
Güvenli ve Destekleyici Ortam	Yaratıcı bir ortam, öğrencilerin hata yapma korkusu taşımadan yeni fikirler geliştirebilecekleri bir alan sunar. Bu ortamda, öğretmenler öğrencilerin hatalardan ders almalarını teşvik eder ve yaratıcı sürecin hata yaparak öğrenmeyi içeren bir süreç olduğunu kabul ederler.
Öğretmenlerin Rehberlik ve Destekleyici Rolü	Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için onları cesaretlendirmeli ve desteklemelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin özgürce düşünmelerine fırsat vermesi, onların yenilikçi fikirler üretmelerine katkı sağlar. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı fikirlerine değer verilerek teşvik edilmeleri önemlidir.
Çeşitlilik ve Esneklik	Yaratıcı düşünme, farklı bakış açıları ve düşünme yolları sayesinde gelişir. Öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilmesi için çeşitli çözüm yollarını keşfetmeleri gereklidir. Öğretmenler, esnek öğretim stratejileri kullanarak öğrencilere farklı düşünme yolları sunmalıdır.
İş Birliği ve Etkileşim	Yaratıcı düşünme, grup çalışmaları ve etkileşimli projelerle daha etkin hale gelir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını paylaşarak birlikte çalışmaları, yaratıcı çözümler geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, grup dinamiklerini yönlendirmeli ve öğrencilerin iş birliği süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamalıdır.
Açık Uçlu Sorular ve Problemler	Yaratıcılığı teşvik etmek için, öğrencilere yalnızca doğru cevabı değil, özgün ve çeşitli çözümler geliştirebilecekleri açık uçlu sorular sorulmalıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak yeni çözümler üretmelerini sağlar. Öğretmenler, bu tür soruları yaratıcı düşünme süreçlerine entegre etmelidir.

Kaynak: Beghetto & Kaufman, 2010; Plucker vd., 2004; Runco, 2010; Sawyer, 2017.

Tablo 3'te belirtilen yaratıcılığa teşvik eden iklim özelliklerinin olduğu ortamda, öğretmenler öğrencilere yalnızca rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda onların düşünme süreçlerini destekler ve yaratıcı düşünme için uygun fırsatlar sunarlar. Öğrenciler ise bu ortamda fikirlerini özgürce paylaşabilir, farklı bakış açıları keşfederek yenilikçi çözümler geliştirebilirler (Arslan ve Yıldırım, 2017).

Kurum Kültürü ile Yaratıcılık İlişkisi

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek bir ortam oluştururken onlara cesaret verir, rehberlik eder ve özgürce düşünme imkânı sunar. Böyle bir ortamda öğrenciler, güvenli ve destekleyici bir atmosferde fikirlerini rahatça ifade edebilir, yenilikçi çözümler geliştirme fırsatı bulabilirler (Karaaslan &

Yıldız, 2019). Dolayısıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler için yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir ortam, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırır. Kurum kültürü ile yaratıcılık arasındaki ilişki, organizasyonların başarısında ve yenilikçi kapasitelerinde belirleyici bir unsurdur. Kurum kültürü, organizasyonun değerlerini, inançlarını ve çalışma biçimlerini şekillendirirken; yaratıcılık, özgün fikirlerin ortaya çıkma sürecini ifade eder (Demirtaş & Kaya, 2017). Yaratıcı bir ortamın inşa edilmesi, kurum kültürünün nasıl yapılandırıldığına doğrudan bağlıdır. Bu kültür, yaratıcı düşünme süreçlerini hem yönlendirir hem de destekler (Öztürk & Aksoy, 2018).

Açıklık ve esneklik: Açık ve esnek bir kurum kültürü, çalışanların yenilikçi fikirler geliştirmelerini ve bu fikirleri özgürce ifade etmelerini sağlar. Böyle bir kültür, farklı düşünme yollarının benimsenmesine olanak tanır ve yaratıcı düşünme süreçlerini güçlendirir. Ayrıca risk almayı da teşvik eder (Amabile, 1996).

Destekleyici yönetim ve liderlik: Liderler, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan ve çalışanları cesaretlendiren bir ortam oluşturdıklarında yaratıcılığın gelişimini kolaylaştırırlar. Bu yaklaşım, çalışanlara ilham verir ve onların yaratıcı süreçlere aktif olarak katılımını sağlar (Gibson & Birkinshaw, 2004).

Özgürlük ve bağımsızlık: Çalışanların bağımsızlık ve özerklik duygusu yaşamaları, yaratıcılığın gelişimi için kritik önemdedir. Kendi projeleri üzerinde özgürce çalışabilmeleri, yenilikçi düşüncelerini destekler ve yaratıcılıklarını daha etkin kullanmalarına olanak tanır (Oldham & Cummings, 1996).

İş birliği ve sosyal etkileşim: Sosyal etkileşimin ve iş birliğinin teşvik edildiği bir kurum kültürü, farklı bakış açılarının paylaşılmasına ve yaratıcı fikirlerin geliştirilmesine olanak tanır. Çalışanların birlikte çalışmaları yenilikçi çözümlerin doğmasına katkı sağlar (Davenport, 1998). Kurum kültürünün yaratıcı düşünmeye sunduğu katkı, organizasyonların uzun vadeli başarısı ve yenilikçilik kapasitesi açısından kritik öneme sahiptir. Yaratıcı süreçlerin desteklendiği ortamlar, kurumların rekabet gücünü artırarak yenilikçi çözümler geliştirmelerini sağlar (Demir & Çelik, 2019).

Okul Müdürlerinin Yaratıcılığı Teşvik Etme Davranışları

Eğitim kurumlarında yaratıcı düşüncenin gelişimi büyük ölçüde yöneticilerin tutumlarına bağlıdır. Özellikle okul müdürlerinin liderlik anlayışı, öğretmenlerin fikir üretme, risk alma ve yenilikçi uygulamalar geliştirme konularında ne kadar destekleneceğini belirler. Müdürlerin öğretmenlerin görüşlerine açık olması, yeni fikirlere alan tanınması ve hata yapmaya tolerans göstermesi, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden davranışlardandır (Shalley & Gilson, 2004). Yaratıcılığı destekleyen

müdürler, aynı zamanda okul iklimini esnek, katılımcı ve özgür kılarak öğretmenlerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanırırlar.

Liderlik Davranışlarının Yaratıcılığa Etkisi

Çalışanların yaratıcılığı, liderlik davranışlarının yönlendirdiği önemli bir örgütsel dinamiktir (Özdemir & Kara, 2018). Araştırmalar, özellikle dönüşümcü liderlerin, çalışanların yaratıcı düşünme ve yenilikçi problem çözme kapasitelerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Jia, Liu, Chin & Hu, 2020). Destekleyici liderlik tarzı, bireysel yaratıcılığı doğrudan güçlendirmekte; vizyon sahibi liderler ise çalışanlara daha geniş bir anlam ve amaç sunarak yaratıcı faaliyetlerin sürekliliğini sağlamaktadır (Shin & Zhou, 2003). Buna karşılık baskıcı, otoriter ve aşırı kontrolcü liderlik tarzları, çalışanların yaratıcı potansiyelini zayıflatmaktadır (Zhou & George, 2001; Zhang & Bartol, 2010). Dönüşümcü liderlik, vizyon geliştirme, ilham verme ve bireysel farklılıklara değer verme gibi unsurlarıyla çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırarak yaratıcılığı destekler (Çelik & Atik, 2015; Gümüşlüoğlu & İlsev, 2009). Bunun yanı sıra, hizmetkâr liderlik de çalışanların ihtiyaçlarını önceliklendirerek yaratıcılığa elverişli bir ortam yaratır (Neubert vd., 2008). Lider desteği, psikolojik güvenliği artırarak çalışanların risk almaktan çekinmeden yeni fikirler geliştirmelerine imkân tanır (Carmeli, Reiter-Palmon & Ziv, 2010).

Yaratıcı Fikirlerin Desteklenmesi ve Ödüllendirilmesi

Yaratıcılığın sürdürülebilir kılınabilmesi, uygun çevresel koşullar, teşvik sistemleri ve ödüllendirme mekanizmaları ile mümkündür (Demirtaş & Öztürk, 2019). Maddi ödüllerin yanı sıra takdir edilme, fikirlerin hayata geçirilmesi ve kariyer gelişimi fırsatları gibi manevi ödüller de çalışanların yaratıcı katkılarını artırır (Yılmaz & Kaya, 2020; Eisenberger & Rhoades, 2001). Bu tür uygulamalar, çalışanlarda örgüte karşı duygusal bağlılık ve psikolojik sahiplenme oluşturur. Yaratıcılığı destekleyen kurumlar yalnızca başarılı sonuçları değil, deneme süreçlerini de değerli görmeli; hata yapmanın öğrenme fırsatı olduğu anlayışını benimsemelidir (Shalley & Gilson, 2004). Böyle bir kültür, yaratıcılığın sürekliliğini sağlar ve zamanla kurumsal yapıya yerleşir.

Müdürlerin Açık İletişim ve Risk Alma Ortamı Oluşturması

Etkili liderlik yalnızca planlama ve karar alma süreçleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda çalışanların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve hata yapma korkusu olmadan fikirlerini dile getirebilecekleri güvenli ortamları da kapsar. Açık iletişim ve psikolojik güvenlik, bu ortamların temel unsurlarıdır (Carmeli, Reiter-Palmon & Ziv, 2010). Edmondson (1999), psikolojik güvenliğin ekip içi

öğrenmeyi ve yenilikçiliği artırdığını ortaya koymuştur. Müdürlerin şeffaf, kapsayıcı ve empatik bir iletişim anlayışı benimsemeleri, çalışanların seslerini duyurabilmelerine ve yaratıcı katkılar sunabilmelerine olanak tanır (Çetin & Kaya, 2019; Edmondson, 2018). Buna karşılık kapalı ve otoriter liderlik tarzları, çalışanların fikirlerini gizlemelerine ve değişim karşıtı bir kültürün oluşmasına yol açabilir (Detert & Burris, 2007). Dolayısıyla, müdürlerin hata yapmayı öğrenme fırsatı olarak gören ve risk almayı teşvik eden bir iklim oluşturmaları, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı için kritik önemdedir.

Yaratıcı Liderlik ve Eğitim Yönetimi

Eğitim kurumlarında etkili bir yönetim anlayışının oluşturulması yalnızca yönetsel işlevlerin yerine getirilmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda yaratıcı ve yenilikçi bir liderlik yaklaşımının benimsenmesi de gereklidir. Günümüzde hızla değişen bilgi, teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar, eğitim yöneticilerinden geleneksel yönetim anlayışlarının ötesine geçmelerini ve yaratıcı liderlik davranışları sergilemelerini zorunlu kılmaktadır. Yaratıcı liderlik; okul ortamında yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân tanıyan, farklı düşünce biçimlerini teşvik eden ve değişime açık bir iklim oluşturma becerisini ifade eder (Çelik & Atik, 2015). Böyle bir anlayış, öğretmenlerin özgürce fikir üretebildiği, denemekten çekinmediği ve hataların gelişimin doğal bir parçası olarak görüldüğü bir okul kültürünü besler. Bu liderlik yaklaşımını benimseyen okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmakta, ekip çalışmasını teşvik etmekte ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Yaratıcı Liderliğin Tanımı

Yaratıcı liderlik, günümüzün hızlı değişim, karmaşıklık ve belirsizliklerle dolu dünyasında organizasyonların ayakta kalabilmesi ve gelişebilmesi için vazgeçilmez bir liderlik biçimidir. Bu yaklaşım yalnızca mevcut süreçleri optimize etmek ya da verimliliği artırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda yenilikçi çözümler geliştirme, örgütsel yapıları dönüştürme ve farklı bakış açılarıyla geleceğe yön verme becerisini de içerir (Şahin, 2020). Demirtaş ve Karakuş'a (2016) göre yaratıcı liderlik, liderin yalnızca bireysel yaratıcılığını değil, aynı zamanda ekip üyelerinin ve tüm örgütün yaratıcı potansiyelini harekete geçirmesini amaçlar. Bu bağlamda vizyon sahibi olma, özgün düşünme, değişime karşı esneklik ve empatik yaklaşım gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Yılmaz & Kılıç, 2019). Mumford ve diğerleri (2002), yaratıcı liderliği organizasyonların yeni ürünler, hizmetler, stratejiler veya yapılar geliştirebilmesi için yaratıcı süreçlerin bilinçli şekilde yönlendirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Bu liderler yalnızca mevcut problemleri çözmekle kalmaz, aynı zamanda henüz fark edilmemiş sorunları tanımlayarak çözüm yolları geliştirme konusunda da öncülük ederler. Basadur (2004), yaratıcı liderliği problemlerin keşfedilmesi, yeniden formüle edilmesi ve çözüm geliştirilmesi aşamalarında hem bireysel hem de kolektif yaratıcılığı destekleyen bir yaklaşım olarak görür. Sternberg ve Lubart (1999) ise yaratıcı liderlerin yalnızca yeni fikirler üretme değil, aynı zamanda bu fikirleri hayata geçirme becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece yaratıcı liderlik, hayal gücü ile icra gücünün birleştiği dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir. Puccio, Mance ve Murdock (2010) yaratıcı liderliğin dört temel yetkinliğini öne çıkarmaktadır: Geleceğe yönelik vizyon geliştirme, Yenilik için olumlu bir ortam oluşturma, Etki yoluyla liderlik yapma, Sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olma. Bu yetkinlikler, liderin yalnızca değişime uyum sağlayan değil, değişimi yönlendiren bir aktör olmasını sağlar. Rickards ve Clark (2006) ise yaratıcı liderliğin yalnızca bireysel niteliklerle değil, örgütsel sistemler, kültür ve destek mekanizmalarıyla da şekillendiğini savunmaktadır. Yaratıcılığı teşvik eden bir kültür, bireysel liderlik becerilerinin etkisini artırarak örgütsel düzeyde yeniliği kalıcı bir değer haline getirmektedir (Açıkgöz, 2016). Bütün bu yaklaşımlar bir araya getirildiğinde yaratıcı liderliğin temel unsurları şu şekilde özetlenebilir (Özdemir, 2018):

- ✓ Yaratıcılığı bireysel değil, örgütsel bir süreç olarak görme,
- ✓ Yenilikçi fikirlerin üretiminde ve uygulamasında aktif rol üstlenme,
- ✓ Değişim süreçlerini stratejik bir fırsat olarak değerlendirme,
- ✓ Psikolojik güven ortamı oluşturarak risk almayı destekleme,
- ✓ Sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olma.

Yaratıcı Liderliğin Stratejileri

Yaratıcı liderlik, organizasyonların rekabetçi kalabilmesi için kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, geleneksel liderlikten farklı olarak yalnızca mevcut süreçlerin geliştirilmesine değil, aynı zamanda yenilikçi fikirlerin üretilmesi ve uygulanmasına odaklanır. Literatür, yaratıcı liderliğin stratejilerini dinamik ve etkileşimli süreçler üzerinden açıklamaktadır (Koçel, 2021).

Şekil 2. Yaratıcı Liderliğin Stratejileri



Kaynak: Demirtaş ve Karakuş (2016)

Şekil 2’de yaratıcı liderliğin stratejilerinin farklı boyutları ele alınmıştır. Her boyutun detaylı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Psikolojik Güvenlik Alanı Oluşturmak

Yaratıcı liderlik, çalışanların fikirlerini özgürce ifade edebildiği ve hata yapmaktan çekinmediği bir iklim kurmayı önceler (Yücel & Baloğlu, 2019). Edmondson (1999) bu iklimi “psikolojik güvenlik” olarak kavramsallaştırmış ve inovatif düşüncenin temel koşulu olduğunu göstermiştir. Psikolojik güvenlik, ekip üyelerinin alışılmadık ya da riskli fikirleri rahatlıkla dile getirmelerini sağlayarak yaratıcı çözümlerin önünü açar (Çetin & Basım, 2010).

İnovatif Düşünmeyi Sistematik Olarak Teşvik Etmek

Mumford ve arkadaşları (2002), yaratıcı liderlerin bireyleri alışılmış düşünme kalıplarının dışına çıkmaya yönlendirdiklerini belirtir. Bu liderler, problem çözme süreçlerinde farklı bakış açılarını harekete geçirerek özgün ve uygulanabilir çözümlerin doğmasını sağlar; inovasyonu bireysel bir yetenekten ziyade örgütsel bir kapasite olarak ele alırlar.

Çeşitliliği ve Farklı Bakış Açılarını Benimsemek

Çeşitli kültürel geçmişlere sahip ekipler daha geniş bir bilgi ve deneyim havuzu sunar (Aycan, 2005). Stahl vd. (2010), kültürel çeşitliliğin yaratıcılığı artırdığını; yaratıcı liderlerin bu çeşitliliği etkin biçimde yöneterek ekibin inovasyon kapasitesini yükselttiğini ortaya koymuştur.

Vizyon Belirlemek ve İleriye Dönük Düşünmek

Vizyoner liderlik, yaratıcı liderliğin merkezindedir (Berson & Avolio, 2004). Yaratıcı liderler, örgüt için ilham verici ve anlamlı bir gelecek tasviri oluşturarak çalışanları daha büyük amaçlara yönlendirir ve motive eder. Vizyon, yalnızca hedef koymak değil; aynı zamanda sürekli öğrenmeyi ve yenilik üretimini destekleyen bir pusula işlevi görür.

Risk Almayı Teşvik Eden Bir Kültür İnşa Etmek

Yaratıcı liderler, başarısızlık korkusunu azaltan ve öğrenmeyi önceleyen bir ortam kurar (Kozak & Uzunboylu, 2020). Eisenbeiss (2011), risk almanın yeniliğin doğasında bulunduğunu; liderlerin bu süreci desteklemelerinin bireysel ve örgütsel gelişimi hızlandığını vurgular. Hatalardan öğrenme, yaratıcı sürecin doğal bir parçası olarak görülmelidir.

Sürekli Öğrenme ve Gelişimi Teşvik Etmek

Yaratıcı liderlik durağan bilgiye değil, süreklilik arz eden öğrenme döngülerine dayanır. Yeni bilgi arayışı yaratıcılığı tetikler (İlhan & Çetin, 2014). London ve Smither (1999), bireylerin kendi gelişimlerinde aktif rol almalarını mümkün kılan liderlik tarzlarının inovatif performansı desteklediğini; örgütsel öğrenmenin ise değişime ve yeniliğe açık bir kültür oluşturduğunu gösterir.

Açık İletişim ve Etkin Geri Bildirimi Desteklemek

İnovasyonu teşvik eden liderler, açık iletişimi ve düzenli geri bildirim mekanizmalarını yöneterek yaratıcı kapasiteyi güçlendirir (Küçük & Uçanok, 2016). Carmeli ve Schaubroeck (2007), beklentilerin netleştirilmesi ve geri bildirim kültürünün geliştirilmesinin bireysel yaratıcılığı ve takım performansını artırdığını belirtir.

Destekleyici ve Teşvik Edici Liderlik Tarzı

Yaratıcı liderler, ekip üyelerinin bireysel yaratıcılıklarını görünür kılabilmeleri için destekleyici bir yaklaşım benimser (Demirtaş & Karakuş, 2016). Mumford & Teach (1993), cesaretlendirici liderlik davranışlarının özgün fikir üretimini doğrudan etkilediğini gösterir. Bu destek, yaratıcı sürecin hem fikir geliştirme hem de uygulama aşamalarında kritiktir. Yaratıcı liderlik, yalnızca bireysel yaratıcılığı güçlendirmekle kalmaz; örgütün yapısal, kültürel ve stratejik dönüşümünü de şekillendirir. Psikolojik güvenlikten çeşitliliği yönetmeye; vizyoner yönelimden sürekli öğrenmeye uzanan bu unsurlar, yaratıcı liderliğin başarısında belirleyici rol oynar (Kozak & Uzunboylu, 2020).

Okul Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Kapasiteleri

Günümüzün hızla değişen dünyasında eğitim kurumları, teknolojik gelişmeler, toplumsal dönüşümler ve değişen öğrenci profilleri nedeniyle sürekli yenilenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, klasik idari yetkinliklerin yanı sıra yaratıcı liderlik becerileri de önem kazanmaktadır. Yaratıcı liderlik; yalnızca operasyonel süreçlerin yürütülmesiyle sınırlı kalmayıp, okul kültüründe dönüşüm sağlamayı ve geleceğe yönelik vizyon geliştirmeyi de gerektiren bir yaklaşımdır (Yılmaz, 2025; Korkmaz, 2021). Beghetto (2019), yaratıcı liderliğin öğretmenler ve öğrenciler için yenilikçi öğrenme ortamları oluşturduğunu vurgulamaktadır. Craft (2005) ise yaratıcı liderliğin okul ortamlarında sürekli ve anlamlı değişimlerin başlatılmasında merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, yaratıcı liderlik kapasitesi yüksek olan yöneticiler öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek işbirlikçi öğrenme topluluklarının oluşmasını sağlar. Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), etkili okul liderliğinin yaratıcı problem çözme becerilerini, esnekliği ve yenilikçi öğretim yöntemlerine açıklığı kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Davies ve Davies (2012) ise yaratıcı liderliğin, mevcut normları sorgulama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve paydaşları okul gelişim süreçlerine katılmaya teşvik etme sorumluluğunu içerdiğini savunmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, yaratıcı liderler yeniliği bireysel çabaların ötesine taşıyarak kurumsal bir değer haline getirir. Harris (2011), modern eğitim ortamlarında yaratıcı düşünmenin okul liderleri için vazgeçilmez bir unsur olduğunu ve liderlerin çevik, çözüm odaklı ve ileri görüşlü bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sternberg (2005) yaratıcı liderliği eğitimde öngörülemeyen sorunlarla başa çıkmada temel bir yetkinlik olarak tanımlarken, Puccio, Mance ve Murdock (2011) bu liderliği değişim süreçlerini yönlendiren bir güç kaynağı olarak görmektedir.

Leithwood ve Sun (2012), dönüşümcü liderlik ile yaratıcı kapasite arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu, bu yetkinliklerin öğretmen ve öğrenci performansını artırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Fullan (2001) yaratıcı liderlerin yalnızca yenilikçi fikirler geliştirmede değil, aynı zamanda bu fikirlerin uygulanmasında karşılaşılan dirençleri aşma konusunda cesur davrandığını ifade etmektedir. Dweck (2006) ise eğitim sistemlerinde karşılaşılan karmaşık problemlerin çözümünde yaratıcı liderlik kapasitesinin kilit bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik becerilerini geliştirmeleri kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Yaratıcı liderlik, yalnızca bireysel bir yetenek değil; eğitim sisteminin genelinde sürdürülebilir gelişim ve dönüşüm için stratejik bir zorunluluktur. Bu liderliğe sahip yöneticiler, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğretim kalitesini yükseltmekte,

öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve okulun genel başarısına kalıcı katkılar sunmaktadır (Sönmez, 2020).

Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık Davranışları

Günümüzde okul yöneticilerinden beklenen roller, yalnızca rutin idari görevleri yerine getirmekten ibaret değildir. Modern eğitim ortamları, yöneticilerin yenilikçi düşünebilme, problem çözme becerisine sahip olma, farklı bakış açılarını bütünleştirme ve yaratıcı düşünmeyi örgütsel yapıya entegre etme yetkinliklerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri yaratıcılık davranışları, kurumun genel yaratıcılık iklimini doğrudan etkileyerek öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarmalarına zemin hazırlamaktadır (Çelik & Atik, 2015). Okul yöneticilerinin yaratıcılık davranışları aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

Yeniliğe Açıklık: Geleneksel yöntemlerin ötesine geçme, alternatif çözümleri değerlendirme ve yeni yaklaşımları uygulamaya istekli olma.

Risk Alma: Belirsizlik ortamında karar alabilme, deneysel uygulamaları destekleme ve hatalardan öğrenmeye açık olma cesareti.

Esneklik: Değişen koşullara uyum sağlama, farklı düşünce biçimlerini kabul etme ve dinamik süreçlere uyaranabilme.

Motivasyon Sağlama: Öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirebilecekleri destekleyici ortamlar sunma.

İletişim Becerileri: Açık, demokratik ve katılımcı bir iletişim ortamı kurarak fikir paylaşımını teşvik etme (Runco & Acar, 2012). Bu tür davranışlar sergileyen yöneticiler; sıra dışı fikirleri teşvik eder, öğretmen ve öğrencilerin deneysel yaklaşımlar geliştirmelerine imkân tanır, hataları öğrenme fırsatı olarak değerlendirir ve iş birliğini artıran bir okul kültürü oluştururlar. Ayrıca, yaratıcı yöneticiler farklı disiplinlerden gelen bilgi ve deneyimleri bir araya getirerek kurum içi sinerjiyi güçlendirir ve yenilikçi projelerin gelişimini desteklerler (Çelik & Atik, 2015).

Yeni Fikir Üretme ve Yeniliklere Açıklık

Okul müdürleri, eğitim sisteminde değişimin öncüsü ve gelişimin taşıyıcısı olarak kritik bir role sahiptir. Bu liderlerin yalnızca idari görevlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve yeniliğe açık bir okul atmosferi oluşturmaları büyük önem taşımaktadır (Aksu & Aslanargun, 2016). Yaratıcılık ve yenilikçilik bu bağlamda okul liderliği açısından vazgeçilmez kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Müdürlerin yeni ve özgün fikirler geliştirme becerileri, eğitim süreçlerine farklı bakış açıları kazandırarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir

(Demirtaş & Karakuş, 2016). Karip'in (2019) çalışması, yöneticilerin yaratıcı düşünme becerilerinin öğretmenlerin gelişimine ve öğrenci başarısına doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yaratıcı liderlik sergileyen müdürlerin, öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik özgün çözümler üretme kapasitelerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Yeniliğe açıklık da bu sürecin önemli bir boyutudur. Değişime açık bir okul müdürü, geleneksel uygulamaların ötesine geçerek çağdaş eğitim yaklaşımlarını, teknolojiyi ve alternatif öğrenme modellerini etkili biçimde okul sistemine entegre edebilir. Polat'ın (2021) araştırması, yenilikçi bakış açısına sahip okul liderlerinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu bir motivasyon yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde Özdemir (2020), okul müdürlerinin yaratıcı yaklaşımlarının öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri benimsemeye daha istekli hale gelmelerini sağladığını ve bunun da okulun genel başarısını artırdığını vurgulamaktadır.

Sorunlara Alternatif Çözümler Sunma

Eğitim kurumlarında karşılaşılan karmaşık ve sürekli değişen problemlere etkili çözümler üretebilmek, okul müdürlerinin sahip olması gereken temel liderlik becerileri arasındadır. Bu bağlamda yaratıcı düşünme ve problem çözme yetkinlikleri, müdürlerin yalnızca rutin yönetim görevlerini yerine getirmelerini değil, aynı zamanda okulun gelişimini destekleyen stratejiler oluşturmalarını da mümkün kılmaktadır (Yılmaz & Kılıç, 2021). Yaratıcı liderlik anlayışı, müdürlerin geleneksel çözüm yollarının dışına çıkarak sorunlara yenilikçi ve özgün bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlar. Özellikle belirsizlik içeren ya da alışılmış yöntemlerle çözülemeyen durumlarda, yaratıcı çözüm üretme becerisi okul iklimi üzerinde olumlu bir etki yaratır (Çetin & Keleş, 2020). Bu tür yaklaşımlar öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir (Sternberg, 2003). Dolayısıyla, yaratıcı problem çözme yalnızca bir yetenek değil, aynı zamanda okulun kültürel dönüşümünde etkili bir liderlik aracıdır. Karip'in (2019) bulguları da okul yöneticilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini ve okulun genel performansını artırdığını göstermektedir. Müdürlerin sorunlara klasik yöntemlerin ötesinde yaklaşarak özgün ve etkili çözüm yolları geliştirmeleri, onları yalnızca yönetici değil, aynı zamanda değişimin öncüsü bir lider konumuna taşımaktadır. Benzer şekilde Amabile (1996), yaratıcı liderliğin bireylerin içsel motivasyonunu güçlendirdiğini ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade etmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel ve yönetsel sorunlara karşı geliştirdikleri yaratıcı çözüm stratejileri yalnızca anlık problemleri ortadan kaldırmakla kalmaz; aynı zamanda

öğrenmeye açık, dinamik ve gelişime odaklı bir okul kültürünün inşasına da katkıda bulunur (Aksu & Aslanargun, 2016).

Öğretmenlerin Yaratıcılığını Teşvik Etme Biçimleri

Okul müdürlerinin benimsediği liderlik tarzı, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ifade etme ve geliştirme süreçlerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yaratıcılığı önceleyen bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin yeni ve özgün öğretim yöntemleri tasarlamalarını, farklı projeler üretmelerini ve geleneksel pedagojik kalıpların dışına çıkarak yenilikçi uygulamalar denemelerini destekler (Yaman & Yazar, 2021). Bu doğrultuda, müdürlerin teşvik edici tutumları okul ortamının daha esnek, öğrenmeye açık ve destekleyici bir yapıya dönüşmesine katkı sağlar (Beghetto, 2010). Yaratıcı düşüncüyü besleyen liderler, öğretmenlerin yeni fikirler geliştirmeleri ve deneme-yanılma süreçlerini cesaretle sürdürmeleri için güvenli bir alan yaratırlar. Böyle bir iklim, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırarak potansiyellerini daha verimli biçimde ortaya koymalarına olanak tanır (Amabile, 1996). Özdemir'in (2020) çalışması da bu durumu doğrulamaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin yaratıcılığı destekleyen uygulamaları, öğretmenlerin yaratıcı öğretim teknikleri geliştirme istekliliğini artırmakta; bu durum hem öğretim kalitesine hem de öğrenci başarısına doğrudan katkı sunmaktadır. Ayrıca müdürlerin öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi, onları karar alma süreçlerine dâhil etmesi ve mesleki gelişimlerine yönelik yaratıcı etkinlikler sağlaması, öğretmenlerin iş doyumunu ve verimliliğini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Bozkurt & Ayık, 2017).

Yaratıcılığı Etkileyen Kurumsal Faktörler

Yaratıcılığı etkileyen kurumsal faktörler, farklı boyutlarıyla çeşitli kategoriler altında ele alınmaktadır. Yönetim anlayışı, örgüt yapısı ve kaynaklar gibi yapısal ve yönetsel unsurların yanı sıra; örgütsel destek, motivasyon ve iş ortamı gibi psikososyal bileşenler, ayrıca yöneticilerin tutumu, vizyonu ve kararlılığı gibi bireysel liderlik özellikleri de bu kapsamda önemli rol oynamaktadır.

Yönetim Anlayışı, Örgüt Yapısı ve Kaynaklar

Okullarda yaratıcı düşüncenin gelişimi yalnızca bireysel çabalara bağlı değildir; kurumun yönetim anlayışı, yapısal özellikleri ve sunduğu kaynaklar da bu süreçte belirleyici olmaktadır. Eğitim ortamında yaratıcılığı destekleyen veya sınırlandıran pek çok unsur, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini ve bunları hayata geçirmelerini doğrudan etkilemektedir (Korkmaz, 2019).

Yönetim Anlayışı

Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik biçimi, öğretmenlerin yaratıcı girişimlerde bulunma eğilimlerini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir. Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, risk almanın teşvik edildiği ve özgün fikirlerin desteklendiği bir yönetim yaklaşımı, yaratıcılığın gelişimini önemli ölçüde güçlendirir (Demirtaş & Karakuş, 2016). Amabile (1996), yaratıcı düşüncenin gelişebilmesi için yöneticilerin esnek ve destekleyici bir ortam sunmaları gerektiğini vurgularken; Robinson (2011) yaratıcı liderliğin, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarma sorumluluğunu yöneticilere yüklediğini belirtmektedir. Katılımcı ve destekleyici liderlik tarzları, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmalarını kolaylaştırmakta ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini cesaretlendirmektedir. Demirtaş ve Karakuş'un (2016) araştırmaları, yöneticilerin risk almayı teşvik eden ve açık iletişimi destekleyen tutumlarının öğretmen motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Bu ortamda öğretmenler, daha yüksek düzeyde inisiyatif alarak yaratıcı projeler geliştirmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere duyduğu güven, onların fikirlerine alan tanınması ve eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirmesi, kurum içinde yaratıcı bir iklimin oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

Katılımcı yönetim anlayışı, yalnızca fikir üretimini değil, bu fikirlerin okul uygulamalarına dönüştürülmesini de mümkün kılar. Örneğin, öğretmenlere küçük çaplı denemeler yapma ve sonuçlarını değerlendirme fırsatı verilmesi, yaratıcı kültürün gelişimini desteklemektedir. Türkiye'de yapılan uygulamalarda, öğretmenlerin görüşlerini paylaşabildiği ve yöneticiler tarafından desteklendiği durumlarda, okul içi projelerde yenilikçilik düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Dolayısıyla, yöneticilerin dönüşen eğitim ortamına uyum sağlayabilecek esnek ve demokratik tutumlar sergilemeleri, öğretmenlerin motivasyonunu ve yaratıcılığını güçlendirmektedir (Demirtaş & Karakuş, 2016).

Örgüt Yapısı

Kurumsal yapının esnekliği, yaratıcılığın gelişmesinde belirleyici bir unsurdur. Katı hiyerarşik düzenlemeler, öğretmenlerin fikirlerini özgürce dile getirmelerini sınırlandırırken; yatay ve katılımcı örgüt yapıları, iş birliğini ve açık iletişimi güçlendirerek yaratıcılığı destekler (Yalçın & Ergün, 2016). Schein (2010), örgüt kültürü ve yapısının çalışan davranışlarını şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenlere karar alma süreçlerinde söz hakkı vermeleri, onların yaratıcı katkılarını kolaylaştıran kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Katı hiyerarşik yapılarda karar süreçlerinin sınırlı mercilerde yoğunlaşması, öğretmenlerin yaratıcı fikirlerini hayata geçirmelerini zorlaştırmaktadır. Yalçın ve Ergün'ün (2016) incelemeleri, bu tür

yapıların iş birliği ortamlarını zayıflatarak yaratıcılığı engellediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, yatay ve katılımcı yapılar; iletişim kanallarını çoğaltmakta, ekip çalışmasını desteklemekte ve yenilikçi fikirlerin paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Nitel araştırmalarda, öğretmenlerin yöneticilerinden destek gördüklerinde ve özgür iletişim ortamı bulduklarında daha yenilikçi yaklaşımlar benimsedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, örgüt yapısının öğretmenlerin kolektif öğrenme süreçlerini destekleyecek biçimde yapılandırılması, yaratıcı düşünce üretimini hızlandırmaktadır. Örneğin, “öğretmen çalışma grupları” veya “örgütsel yenilik ekipleri” gibi yapılar, bireysel çabalara müdahale etmeden paylaşım, öğrenme ve yenilik geliştirme fırsatları sunmaktadır (Schein, 2010). Böylece örgütsel yapı, yalnızca yaratıcılığı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda örgütsel öğrenmenin ve yenilikçiliğin sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlar.

Kaynaklar

Yaratıcılığın uygulamaya dönüşebilmesi için yalnızca bireysel çaba yeterli olmayıp, zaman, araç-gereç, finansman ve teknik destek gibi kaynakların da sağlanması gereklidir. Yetersiz kaynaklar, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini hayata geçirmelerini zorlaştırmakta ve yaratıcı girişimlerin sürdürülebilirliğini engellemektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Amabile (1998), yaratıcı üretimin yalnızca bireysel yeteneklere bağlı olmadığını, aynı zamanda uygun çevresel koşulların ve destekleyici olanakların varlığıyla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Tierney ve Farmer (2002) de bireyin öz güveniyle birlikte çevresel desteğin yaratıcı performansı güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaratıcı fikirlerini geliştirebilmeleri için yalnızca bireysel motivasyonlarının değil, aynı zamanda kurumsal destek mekanizmalarının da etkin şekilde işlemesi gereklidir. Seferoğlu ve Akbıyık'ın (2006) bulguları, öğretmenlerin kaynak eksikliği nedeniyle yaratıcı projeleri uygulamaya koymakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve risk alma eğilimini zayıflatmaktadır. Dolayısıyla kaynak planlamasında sürdürülebilirlik büyük önem taşımaktadır. Okullar, bütçe yönetiminde, zaman planlamasında, teknik destek sunumunda ve mesleki gelişim programlarında yaratıcı girişimlere öncelik tanınmalıdır. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaratıcı kapasitelerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmakta ve bu kapasitenin kurumsal düzeyde kalıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Örgütsel Destek, Motivasyon ve İş Ortamı

Bir kurumun yaratıcılığı destekleyip desteklemediği, bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirme ve uygulamaya koyma düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda örgütsel destek, çalışan motivasyonu ve iş ortamının kalitesi, yaratıcı süreçlerin önünü açan ya da sınırlayan kritik kurumsal faktörlerdir (Şahin & Gürbüz, 2012).

Örgütsel Destek

Çalışanların kurum tarafından değer gördüğünü ve desteklendiğini hissetmesi, onların yaratıcı fikirler üretme eğilimini artırır. Kurumlar, öğretmenlerin yeni fikirler geliştirmelerine alan tanıdığında ve risk almalarını teşvik ettiğinde, yaratıcı davranışların daha sık ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Aydın & Uysal, 2019). Eisenberger ve Rhoades (2001), algılanan örgütsel desteğin çalışan bağlılığını ve yaratıcı katkı sunma isteğini yükselttiğini belirtmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında öğretmenlerin destek algısı, yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme sürecine doğrudan katkı sağlar.

Akkoç ve diğerleri (2023) İstanbul’da yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek olduğunu ve bu algının yenilikçi davranışlarla pozitif ilişkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Dikkat çekici biçimde, destek algısının çoğunlukla yöneticilerden değil, çalışma arkadaşlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, hiyerarşik olmayan, yatay destek mekanizmalarının önemini göstermektedir. Benzer biçimde, Sarıkaya ve İlğan (2022) öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, psikolojik ve yapısal güçlendirme yoluyla girişimcilik davranışlarını artırdığını saptamıştır. Dolayısıyla, destek yalnızca takdir veya moral motivasyonla sınırlı kalmamalı; yetki devri, özerklik ve kaynak sağlama gibi yapısal unsurlarla da pekiştirilmelidir.

Motivasyon

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında içsel motivasyonun rolü belirleyicidir. Kişinin yaptığı işe anlam yükleme, inisiyatif alabilmesi ve özerklik hissi, yaratıcı düşünceyi harekete geçiren temel unsurlardır (Şahin & Doğan, 2018). Amabile (1996) de içsel motivasyonun yaratıcılık üzerinde dışsal ödüllerden çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Deci ve Ryan’ın (2000) öne sürdüğü öz-belirlenim kuramı, özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda içsel motivasyonun arttığını ve yaratıcılığı desteklediğini vurgular. Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmen motivasyonunu en çok etkileyen faktörlerin okul müdürünün iletişim becerileri, olumlu örgüt iklimi ve kişisel gelişime sunulan fırsatlar olduğunu göstermektedir (Kaya & Ay, 2018). Öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sunulması, başarılarının tanınması ve

karar alma süreçlerine katılımın sağlanması, onların yaratıcılığa yönelik eğilimlerini güçlendirmektedir. Bu durum, profesyonel tatmini yükseltmekte ve öğretmenlerin özgün uygulamalara yönelme isteğini artırmaktadır.

İş Ortamı

İş ortamının fiziksel ve psikolojik yapısı da yaratıcılığın gelişiminde belirleyici bir faktördür. Açık iletişimin, fikir paylaşımının ve hata yapma özgürlüğünün olduğu ortamlar, yaratıcı süreçleri beslemektedir (Özdemir & Demirtaş, 2019). Hunter, Bedell ve Mumford (2007), güvenli ve destekleyici iş ortamlarının çalışanların yaratıcı performansını önemli ölçüde artırdığını vurgulamaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yaratıcılığını etkileyen iş ortamı koşulları arasında fiziksel mekân tasarımına da dikkat çekmektedir. Sınıf ve atölye ortamlarının esnekliği, teknolojik donanımın ulaşılabilirliği ve ortak çalışma alanlarının varlığı, yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Yılmaz & Turgut, 2019). Bunun yanında, psikolojik güvenin tesis edilmesi de yaratıcılığın temel koşullarındandır. Açık iletişim kültürünün hâkim olduğu, hatalardan öğrenmeye fırsat tanıyan, kapsayıcı ve destekleyici bir ortam, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yaratıcılıklarını hayata geçirmelerini teşvik etmektedir (Şahin & Gürbüz, 2012).

Yöneticinin Tutumu, Vizyonu ve Kararlılığı

Eğitim kurumlarında yaratıcı düşüncenin gelişmesi, yalnızca bireysel çabalara değil; yöneticilerin yaklaşımlarına, vizyonlarına ve liderlik tarzlarına da doğrudan bağlıdır. Okul yöneticilerinin yaratıcılığa verdikleri önem, çalışanların yenilikçi fikirlere yönelimlerini kolaylaştırabileceği gibi, bu süreci sınırlandırıcı bir etki de doğurabilir. Bu nedenle yöneticinin tutumu, sahip olduğu vizyon ve bu vizyonu hayata geçirme konusundaki kararlılığı, yaratıcı bir okul ikliminin oluşmasında temel belirleyiciler arasındadır (Güler & Karadeniz, 2017).

Yöneticinin Tutumu

Yöneticinin çalışanlara karşı sergilediği tutum, öğretmenlerin fikir geliştirme ve bu fikirleri uygulamaya koyma konusundaki istekliliklerini doğrudan etkiler. Açık fikirlilik, çalışanları dinleme isteği ve girişimlere destek verme gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin yaratıcı düşüncelerini özgürce ifade etmelerine zemin hazırlar (Koçel, 2015). Bu tür yöneticiler, yalnızca fikirleri dinlemekle kalmaz, aynı zamanda çalışanların bu fikirleri deneme ve geliştirmelerine fırsat tanıyarak yaratıcılığın okul ortamında yeşermesini sağlar. Nitekim araştırmalar, yöneticilerin çalışanların fikirlerine değer vermesinin yaratıcı üretkenlik üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Amabile, 1998).

Yöneticinin Vizyonu

Yaratıcılığı destekleyen bir kurum kültürü oluşturabilmek için yöneticinin mevcut durumla yetinmeyen, gelişime ve yeniliklere açık bir vizyon taşıması gerekir. Eğitim ortamında ilerlemeyi hedefleyen, farklı bakış açılarına değer veren ve geleceğe dair anlamlı bir yol haritası çizen vizyon, öğretmenleri yaratıcı yöntemler geliştirmeye cesaretlendirir (Erdoğan & Şentürk, 2020). Yöneticinin bu vizyonu çalışanlarla paylaşması, ortak hedefler doğrultusunda motive edici bir atmosfer yaratır. Literatürde vizyoner liderliğin, örgüt içinde yaratıcı potansiyelin açığa çıkmasında güçlü bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır (Yukl, 2013).

Yöneticinin Kararlılığı

Yaratıcı fikirlerin başarıyla hayata geçirilebilmesi için yalnızca bu fikirlerin üretilmesi değil, yöneticinin bu süreci destekleyecek kararlı bir liderlik sergilemesi de gereklidir. Değişim süreçleri çoğu zaman dirençle karşılaşabilir; bu noktada yöneticinin istikrarlı tutumu, yenilikçi yaklaşımların kuruma yerleşmesini kolaylaştırır (Demirtaş, 2018). Kararlı liderler, belirsizlik dönemlerinde çalışanlara yol göstererek güven duygusunu pekiştirir. Dönüştürücü liderlik modellerinde de bu kararlılığın, çalışanları yaratıcı riskler almaya ve yenilikçi girişimlerde bulunmaya teşvik eden bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Bass & Riggio, 2006).

Öğretmenlerin Algılarına Göre Yaratıcılık Davranışları

Öğretmenler eğitim ortamında yaratıcılıklarını farklı şekillerde ortaya koymakta ve bu davranışlar sınıf içi uygulamalara doğrudan yansımaktadır. Genel olarak öğretmenlerin yaratıcılık davranışları şu başlıklar altında toplanabilir:

Yenilikçi Öğretim Stratejileri Kullanma: Öğretmenler, ders materyallerini çeşitlendirerek ve farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler geliştirerek yaratıcılıklarını sergilemektedir (Craft, 2005).

Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları Oluşturma: Öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğrenme ortamları öğretmen yaratıcılığının önemli bir göstergesidir (Gümüş, 2017).

Risk Almaya Açık Olma: Alışılmışın dışında yöntemler denemek ve yeni fikirleri hayata geçirmek, öğretmenlerin yaratıcı cesaretini ortaya koyar (Torrance, 1974).

Mesleki Gelişime Yatırım Yapma: Sürekli öğrenme ve kendini yenileme çabası, öğretmenlerin yaratıcı düşünce kapasitelerini artırmaktadır (Runco & Acar, 2012).

İletişimi Teşvik Etme: Hem öğrenciler hem de meslektaşlarla açık, destekleyici ve iş birliğine dayalı iletişim kurmak, yaratıcı fikirlerin paylaşımını kolaylaştırmaktadır (Gümüş, 2017).

Dışsal Engellerle Baş Etme: Öğretmenler, zaman sınırlılıkları, materyal eksiklikleri ve örgütsel destek yetersizlikleri gibi zorluklara rağmen yaratıcı uygulamalarını sürdürmeye çalışmaktadır (Runco & Acar, 2012). Bu başlıklar, öğretmenlerin yaratıcılığı yalnızca bireysel bir beceri olarak değil, aynı zamanda mesleki gelişim ve okul kültürüyle bağlantılı bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir.

Okul İkliminde Yaratıcılık Desteklenmesi

Okul iklimi, bir kurumun genel atmosferi, ilişkiler ağı ve değerler sistemi olarak tanımlanmakta ve öğretmenler ile öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle yaratıcı düşüncenin gelişimi açısından okulda hâkim olan iklimin niteliği kritik bir rol oynamaktadır (Öztürk & Kaya, 2019). Öğretmenlerin özgürce fikir üretebildiği, yenilikçi yaklaşımların değer gördüğü ve iş birliğine dayalı bir okul ortamı, yaratıcı girişimlerin gelişmesi için elverişli koşullar yaratır. Destekleyici bir iklimde öğretmenler farklı yöntemler deneme konusunda daha cesur davranmakta; başarısızlık korkusu yaşamadan yeni fikirlerini uygulama şansı bulmaktadır (Yalçın & Demir, 2021). Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) da güvene, katılıma ve açık iletişime dayalı okul iklimlerinin, öğretmenlerin daha üretken ve yaratıcı olmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Böyle bir ortam, öğretmenlerin yalnızca mevcut müfredatı aktarmalarıyla sınırlı kalmayıp, özgün pedagojik çözümler geliştirmelerine de zemin hazırlar.

Yaratıcı iklim yalnızca öğretmenler için değil, öğrenciler açısından da belirleyici bir unsurdur. Öğrencilerin fikirlerini rahatça paylaşabildiği, farklı düşüncelerin hoşgörüyü karşılandığı sınıf atmosferleri, onların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekler (Gül & Aydın, 2020). Sternberg'in (2003) belirttiği üzere, bireylerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarabilmeleri için destekleyici sosyal çevrelere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle okulun sunduğu psikolojik ve sosyal destek, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaratıcı potansiyelini doğrudan etkilemektedir. Runco & Acar (2012) ise içsel motivasyonun yaratıcı davranışların temelinde yer aldığını ve bu motivasyonun büyük ölçüde çevresel faktörlerden beslendiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yeniliğe açık, güven temelli ve katılımcı okul iklimleri, yaratıcılığın desteklenmesi açısından temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Okul Yöneticisinin Davranışlarının Öğretmen Yaratıcı Performansına Etkisi

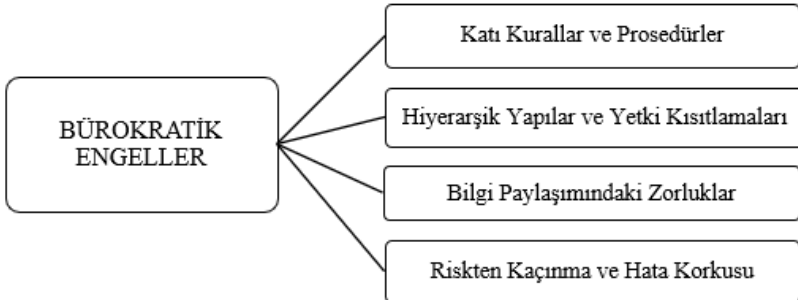
Okul müdürlerinin sergilediği liderlik tarzları, öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yenilik üretme kapasiteleri üzerinde doğrudan etkilidir. Özellikle dönüştürücü liderlik anlayışına sahip yöneticiler, öğretmenleri motive eden, onları yeniliğe teşvik eden ve potansiyellerini açığa çıkarabilecek destekleyici bir atmosfer oluşturan yaklaşımlarıyla dikkat çekmektedir (Kara & Öztürk, 2018). Bu liderlik biçimi, öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayarak yaratıcılıklarını ortaya koymalarına katkı sunmaktadır. Müdürlerin okulda şekillendirdiği iklim de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Pozitif, açık iletişime dayalı ve destekleyici bir okul ortamı, öğretmenlerin fikirlerini özgürce dile getirmeleri, farklı yöntemler denemeleri ve özgün pedagojik uygulamalar geliştirmeleri için güçlü bir teşvik unsuru oluşturmaktadır (Çelik & Arslan, 2019). Eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğretmenlerin görüşlerini ciddiyetle değerlendiren yöneticiler, öğretmenlerin daha üretken ve yaratıcı olmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi —kendilerini değerli, yetkin ve etkili hissetmeleri— yaratıcı performansı artıran önemli bir etmendir (Yılmaz, 2021). Müdürlerin öğretmenlere güven duymas, onları karar alma süreçlerine dahil etmesi ve bireysel gelişimlerine destek sağlaması, öğretmenlerin işlerine bağlılıklarını artırmakta ve yaratıcı katkılarını güçlendirmektedir (Demirtaş & Yıldırım, 2020).

Karşılaşılan Engel ve Sorunlar

Örgütsel yaratıcılık davranışlarının örgüt içerisine yerleştirilmesinde çeşitli engellerle karşılaşılabilir. Bu engelleri farklı başlıklar ve kategoriler altında incelemek mümkündür. Bunlardan bazıları; bürokratik engeller, risk almaktan kaçınma, geleneksel yapılar ve değişime dirençtir.

Bürokratik Engeller

Şekil.3. Bürokratik Engeller Şeması



Kaynak: Eryılmaz, 2010

Bürokratik engeller düşünüldüğünde farklı açı ve boyutlardan ele alınabilmektedir. Bunlar farklı başlıklarla şekil 3’te gösterilmektedir. Şekil 3 bağlamında bürokratik engeller aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Katı Kurallar ve Prosedürler

Bürokratik örgütlerde işler genellikle belirli kurallar ve prosedürlere sıkı bir şekilde bağlıdır. Bu durum, çalışanların yenilikçi ve yaratıcı düşüncelerini engelleyebilir. Çalışanlar var olan kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda oldukları için yeni fikirler geliştirme ve risk alma konusunda cesaret bulamayabilirler. Bu katı yapı, yaratıcılığın önündeki ilk engel olarak öne çıkmaktadır (Eryılmaz, 2010).

Hiyerarşik Yapılar ve Yetki Kısıtlamaları

Bürokratik örgütlerde karar alma süreçleri genellikle üst kademedeki yöneticilere aittir. Bu durum, alt düzey çalışanların fikirlerini ortaya koymalarını zorlaştırır. Alt kademedeki çalışanlar çoğunlukla üst karar alıcıların belirlediği çerçeve içinde kalmak zorunda kalırlar. Bu hiyerarşik yapı, bilgi ve fikirlerin serbestçe paylaşılmasını engeller; dolayısıyla yaratıcı katkılar sınırlı kalır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013).

Bilgi Paylaşımındaki Zorluklar

Bürokratik örgütlerde departmanlar ve birimler arasındaki bilgi akışı çoğunlukla sınırlıdır. Bu durum, çalışanların farklı bakış açıları ve deneyimlerden faydalanarak yenilikçi çözümler geliştirmelerini engeller. Oysa etkili bilgi paylaşımı, yaratıcı düşüncenin gelişmesi için oldukça önemlidir. Ancak bürokratik yapılar bu tür bir paylaşımı kısıtlamaktadır (Aytürk, 2016).

Riskten Kaçınma ve Hata Korkusu

Bürokratik kültürlerde hata yapmak genellikle olumsuz bir durum olarak görülür. Bu anlayış, çalışanların yenilikçi fikirleri denemekten ve yeni çözümler üretmekten kaçınmalarına neden olabilir. Bürokratik yapı, çalışanları hatalardan kaçınmaya teşvik eder ve bu da yaratıcı düşüncenin gelişmesini engeller. Çalışanlar, yaratıcı süreçlerde risk almak yerine daha güvenli ve geleneksel yolları tercih edebilmektedirler (Şimşek, 2013).

Risk Almaktan Kaçınma

Yaratıcılık, genellikle alışılmadık ve yeni fikirlerin ya da çözüm yollarının ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilen bir süreçtir. Ancak bu tür yenilikçi düşünceler, çoğunlukla belirsizlik, hata yapma ve risk alma gibi unsurları içerir (Yılmaz ve

Sünbül, 2009). Risk almak, yaratıcı sürecin doğasında bulunan bir bileşen olup yeni ve alışılmadık fikirlerin ortaya çıkması için gereklidir. Yaratıcı kişiler çoğu zaman mevcut kalıplardan saparak, denenmemiş ve daha önce başarısız olmuş çözüm yollarını keşfederler. Buna karşın, riskten kaçınan bireyler için bu süreç çok daha zorlayıcıdır; çünkü yenilikçi bir yaklaşım benimsemek, genellikle belirsizlik ve başarısızlık ihtimali ile bağlantılıdır (Ergin, 2012).

Riskten kaçınma, psikolojik bir durum olarak bireylerin belirsizliğe karşı duyduğu korkuyu ve olası olumsuz sonuçlara ilişkin endişelerini ifade eder. Bu tür bireyler, başarısızlık ya da hata riskini önlemek için genellikle güvenli ve bilindik çözümleri tercih ederler. Ancak bu güvenli alan, yenilikçi düşünme ve yaratıcı çözüm geliştirme fırsatlarını sınırlayabilir (İnal ve Demirel, 2013). Yaratıcılık için risk almak, çoğu zaman başarısızlıkla yüzleşmeyi ve bu başarılarından öğrenme sürecini içerir. Riskten kaçınma ise bu öğrenme fırsatlarını engelleyerek bireyleri mevcut ve geleneksel çözümlerle sınırlı tutar.

Yaratıcı beceriler üzerinde riskten kaçınma tutumunun olumsuz etkileri akademik çalışmalarda da sıklıkla vurgulanmaktadır (Yıldız ve Gündüz, 2019). Örneğin, Toh ve Miller'in (2016) mühendislik öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, riskten kaçınma eğilimlerinin öğrencilerin yaratıcı fikirleri seçme ve geliştirme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmaya göre riskten kaçınan öğrenciler, yaratıcı ve yenilikçi fikirleri reddetme eğilimi göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin sadece bilinen ve güvenli yollarla ilerlemelerine yol açmış, böylece potansiyel yenilikçi fikirlerin gelişimi engellenmiştir. Fredericks (2022) de riskten kaçınmanın yaratıcı düşünme ve yenilikçi çözümler üretme süreçlerine doğrudan zarar verdiğini belirtmektedir.

Risk almak, yaratıcı süreçlerin başlangıç noktalarından biridir ve bu süreçteki belirsizlik, bireylerin yaratıcı becerilerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Riskten kaçınma ise bu fırsatları kısıtlayarak bireyleri mevcut kalıplara ve geleneksel düşünce biçimlerine bağlı kalmaya zorlar. Bu durum hem bireysel hem de örgütsel düzeyde yenilikçi düşüncenin gelişimini engelleyen bir bariyer oluşturur. Demirkan ve Hasırcı'ya (2009) göre, bireylerin yaratıcı becerilerini geliştirebilmeleri ve yeni fikirler üretebilmeleri için risk alma cesaretine sahip olmaları gereklidir. Yaratıcı düşünme her zaman öngörülemez sonuçlar ve belirsizlikler içerdiği için, bu süreçte risk almak kaçınılmazdır. Riskten kaçınma, fırsatların göz ardı edilmesine, yenilikçi düşüncelerin sorgulanmasına ve mevcut düşünce yapılarında sıkışmaya yol açar. Bu da yaratıcı becerilerin engellenmesi ve gelişim fırsatlarının sınırlandırılması anlamına gelir. Yaratıcı süreçlerin etkin bir şekilde işleyebilmesi için bireylerin riskten kaçınma eğilimlerini aşmaları ve yeni düşünme biçimlerine açık olmaları gerekmektedir (Özden, 2003). Yaratıcılığın gelişmesi için risk almak kaçınılmazdır. Riskten kaçınan bireyler, yenilikçi

fikirleri seçmekte ve yaratıcı çözümler geliştirmekte zorlanmaktadırlar. Özellikle bürokratik ortamlarda veya riskten kaçınma eğilimi yüksek olan bireylerde bu engel daha belirgin hale gelmektedir (Şimşek, 2013). Bu nedenle organizasyonların ve bireylerin yaratıcı potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmeleri için risk almayı teşvik etmeleri önemlidir. Risk almak sadece yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda başarısızlıkların da bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesine imkân tanır. Sonuç olarak, yaratıcı becerilerin gelişmesi için risk alma cesaretinin desteklenmesi büyük bir önem taşımaktadır (Kaynakçıoğlu, 2015).

Geleneksel Yapılar ve Değişime Direnç

Yaratıcılık ile geleneksel yapılar ve değişime direnç arasındaki ilişki, özellikle toplumsal ve örgütsel bağlamlarda önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Yaratıcılık, yeni ve yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını sağlarken; geleneksel yapılar genellikle mevcut normlar ve alışkanlıklar doğrultusunda şekillenmiştir (Demirtaş, 2011). Bu yapılar, yenilikçi düşüncelere karşı direnç geliştirebilir, çünkü insanlar alıştıkları düzenin güvenliğinden vazgeçmekte zorlanırlar.

Değişime direnç, bireylerin ya da grupların yeni fikir ve uygulamaları benimsemekte güçlük çekmesi olarak tanımlanabilir. Bu direnç, mevcut yapıları koruma isteğinden ve yeniye karşı duyulan belirsizlik korkusundan kaynaklanır (Kocabaş, 2010). Geleneksel yapılar, toplumlar ve organizasyonlar için istikrar sağlasa da yaratıcı süreçleri sınırlandırabilir. Çoğunlukla katı kurallar ve belirli prosedürler üzerine inşa edilen bu yapılar, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını engelleyebilir (Amabile, 1996). Özellikle iş yerlerinde, katı hiyerarşiler ve belirli iş akışları, çalışanların yaratıcı düşüncelerini özgürce paylaşmalarını zorlaştırır. Yaratıcılık ise bu engelleri aşarak yenilikçi çözümler geliştirmeyi hedefler. Ancak bu çözümler, çoğu zaman geleneksel yapılarla çatışabilir; çünkü alışılmış düzenin dışına çıkmak, örgütlerde veya toplumlarda dirençle karşılaşılmasına yol açar (Yılmaz, 2014).

Değişime duyulan direnç, bireylerin ve organizasyonların yenilikçi yaklaşımları kabul etmesini zorlaştırır. Bu direnç çoğunlukla mevcut düzenin bozulmasından duyulan korku ve belirsizlikten kaynaklanır (Oreg, 2003). İnsanlar genellikle eski düzenin güvenliğini ve tahmin edilebilirliğini tercih ettikleri için yeni fikirler ya da değişiklikler karşısında tereddüt yaşarlar. Sonuç olarak, yaratıcılık bu tür direnci aşmak için farklı yollar önerse de, geleneksel yapılar ve değişime duyulan direnç, yaratıcı süreçlerin önünde önemli engeller oluşturmaktadır (Korkmaz, 2012).

İyi Uygulamalar ve Model Önerileri

Yaratıcı okul iklimini oluşturmaya çalışan, yeni ve yaratıcı faaliyetlerin ortaya konulduğu okullar incelendiği zaman çeşitli örneklerle karşılaşmaktadır. Her örneğin başarılı olmasından bahsetmek mümkün olmasa da başarı oranı yüksek örneklerle rastlamak mümkündür. Örgütsel yaratıcılığın okul ortamındaki başarılı uygulamalarında farklı yöntem ve metotlar kullanılmaktadır. Bunlardan bazılarını aşağıda değinilmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenme Modelleri (PTÖ): Birçok ilkokul ve ortaokulda benimsenen proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığını artırmak amacıyla ekip çalışmasını ve yenilikçi düşünmeyi teşvik ediyor. İstanbul'daki bazı okullarda, öğretmenlerin yönetici desteğiyle özgün projeler geliştirmesi sağlanıyor. Projeler içerik ve konu bakımından farklılık gösteriyor. Bu yaklaşım sayesinde okulda bilgi paylaşımı ve yaratıcı problem çözme kültürü güçleniyor (Dönmez ve Uslu, 2017).

Okul İçi Yenilikçi Yönetim Uygulamaları: Ankara'daki bazı meslek liselerinde, okul yönetimi öğretmenlere karar alma süreçlerinde daha fazla söz hakkı tanıyor. Bu da öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak ders materyalleri ve öğretim teknikleri geliştirmelerine olanak sağlıyor. Özdemir ve Sezgin (2016) bu uygulamanın örgütsel bağlılığı ve yenilikçiliği artırdığını belirtmiştir.

Okul Gelişim Planlarına Yaratıcılık Entegrasyonu: Konya'da uygulanan bazı ortaokullarda, yıllık okul gelişim planlarına “yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi” hedefi eklenmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler, bu hedef doğrultusunda çeşitli seminerler ve atölye çalışmaları düzenleyerek okul kültürünü yenilikçi yaklaşımlarla desteklemektedir (Yılmaz ve Karahan, 2010).

Öğrenci ve Öğretmen İşbirliğiyle Yenilikçi Kulüpler: Bazı büyükşehirlerde (İzmir, Bursa gibi) kurulan yenilikçi kulüpler hem öğretmenlerin hem öğrencilerin ortak yaratıcı projeler geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bu kulüpler aracılığıyla okulda bilgi ve deneyim paylaşımı artmakta, farklı bakış açılarıyla yenilikçi fikirler ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2002).

Yaratıcı liderlik modellerine ilişkin literatür incelendiğinde, bu liderlik anlayışını tanımlayabilmek için çeşitli ölçütlerin ve kriterlerin öne çıktığı görülmektedir. Liderin yaratıcılığı desteklemesi, yenilikçi fikirleri teşvik etmesi, risk almaya açık olması ve farklı bakış açılarına değer vermesi gibi unsurlar, yaratıcı liderliğin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Çelik ve Atik, 2015). Yaratıcı lider modelinin özellikleri aşağıdaki gibidir.

Vizyon Odaklı ve Esnek Olmalı: Yaratıcı liderler, güçlü ve ilham verici bir vizyon ortaya koyabilmeli, ancak değişen koşullara göre esnek davranabilmelidir. Eğitim ortamları dinamik olduğu için liderlerin yeniliklere ve farklı görüşlere açık olması gerekir. Bu açıklık beraberinde geniş bir ufuk getireceği için vizyonunu

genişletmek için öncelikle zihniyet olarak değişimini hedef almalıdır. (Gumuseli ve Ergin, 2013).

Katılımcı ve İş Birlikçi Olmalı: Yaratıcı liderler, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri karar süreçlerine dahil ederek kolektif zekayı harekete geçirmelidir. Katılımcı yönetim, farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha yaratıcı çözümler üretmeyi sağlar (Demir, 2015).

Risk Almaya ve Yeniliğe Teşvik Edici Olmalı: Eğitimde yaratıcı liderlik modelleri, yenilikçi fikirlerin denenmesini desteklemeli, hata yapmayı doğal ve öğrenme sürecinin parçası olarak görmelidir. Böylece okulda yaratıcı deneylerin önünü açar (Çetin, 2018).

İletişim Kanalları Açık ve Şeffaf Olmalı: Etkili iletişim, yaratıcı liderlik için kritik önemdedir. Liderler, okul içi ve dışı iletişimi şeffaf tutmalı, geri bildirimlere değer vermelidir. Bu durum, güven ortamı yaratarak yaratıcı düşüncenin gelişimini kolaylaştırır (Sergiovanni, 2007).

Öğrenme ve Gelişimi Sürekli Desteklemeli: Yaratıcı liderlik hem kendisinin hem de öğretmenlerin mesleki gelişimini önemsemelidir. Sürekli eğitim ve yenilikçi pedagojik yöntemlerin desteklenmesi, okulun yaratıcı kapasitesini artırır (Gumuseli ve Ergin, 2013).

Problem Çözme ve Esnek Düşünme Yetkinliği Geliştirmeli: Liderler, karmaşık eğitim sorunlarına yaratıcı ve çok yönlü çözümler getirebilmeli; sistem düşüncesiyle hareket ederek farklı paydaşları etkili biçimde yönlendirmelidir (Demir, 2015).

Kültürel Çeşitliliği ve Farklılıkları Kucaklamalı: Eğitim ortamlarında kültürel çeşitlilik, yaratıcı potansiyelin gelişmesi açısından önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Farklı değer sistemleri, yaşam deneyimleri ve düşünme biçimleri; problem çözme süreçlerinde alternatif yolların ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bu bağlamda, liderlerin kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmeleri ve farklı bakış açılarını bir araya getirerek kapsayıcı ve üretken bir okul kültürü inşa etmeleri büyük önem taşımaktadır (Çetin, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişmesi, yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmayıp, yönetsel tutum, örgütsel yapı ve kültürel iklimin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, yaratıcı liderlik anlayışı sadece bireysel yaratıcılığı teşvik etmekle kalmamakta, aynı zamanda kurumların bütünsel dönüşümüne katkı sağlayan stratejik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin benimsediği liderlik biçimi, öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarma düzeylerini belirlemede ve onların yenilikçi girişimlerde bulunma eğilimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada yeniliğe açıklık, risk alma cesareti ve esneklik, yaratıcı liderliği besleyen en kritik davranış biçimleri arasında yer almakta; dolayısıyla

öğretmenlerin yaratıcılığa dayalı uygulamalar geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Nitekim, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin farklı fikirlerini özgürce ifade etmelerini kolaylaştırarak yaratıcılığı beslemekte ve okulun genel iklimini daha üretken hale getirmektedir. Destekleyici bir okul atmosferinde öğretmenler yalnızca mevcut müfredatı aktarmakla kalmamakta; aynı zamanda özgün pedagojik çözümler geliştirmekte ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Bu süreçte örgüt yapısının esnekliği, iletişim kanallarının açıklığı ve iş birliğini destekleyen modeller, yaratıcılığın kurumsal düzeyde yerleşmesini sağlayan temel dinamikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, kaynakların yeterliliği ve sürdürülebilirliği de yaratıcı fikirlerin uygulamaya dönüştürülmesinde belirleyici bir rol oynamakta; zaman, araç-gereç ve finansman desteği sağlanmadığında yaratıcı girişimler sınırlı kalabilmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin yaratıcı çabalarını harekete geçiren en güçlü unsur içsel motivasyon olup, bu motivasyonun gelişimi de büyük ölçüde örgütsel destekle bağlantılıdır. Güvenin, açıklığın ve hata yapma özgürlüğünün hâkim olduğu bir iş ortamı, yaratıcılığın ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Ancak, katı kurallar, hiyerarşik yapılar ve bürokratik engeller, yaratıcılığın gelişmesini sınırlandırmakta; riskten kaçınma ve değişime direnç, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Buna rağmen, öğrenen örgüt kültürüyle desteklenen yaratıcı liderlik anlayışı, söz konusu engellerin aşılması ve yaratıcı iklimin güçlendirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini yaratıcı bireyler olarak algılamaları, onların yenilikçi uygulamaları hayata geçirmelerinde cesaretlendirici bir etki yaratmaktadır. Kurum içinde değer gördüğünü hisseden, karar süreçlerine katılan ve özerklik kazanan öğretmenler, daha verimli ve yenilikçi uygulamalar geliştirmekte; bu durum ise hem öğretim süreçlerinin kalitesini hem de öğrenci başarısını artırmaktadır. Okul yöneticilerinin vizyoner bakış açısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek yaratıcılığın sürekliliğini sağlamaktadır. Bu nedenle, yaratıcılığın önündeki engellerin azaltılması, destekleyici bir kültürün inşa edilmesi ve liderlerin kararlı bir tutum sergilemesi, eğitim kurumlarında kalıcı bir yenilik ikliminin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde yaratıcılığın güçlendirilmesi, hem bireysel yaratıcılığın desteklenmesini hem de yapısal ve kültürel dönüşümün sağlanmasını gerektirmektedir. Böylelikle okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik kapasiteleri ile öğretmenlerin yaratıcı potansiyelleri birleştiğinde, eğitim kurumları geleceğin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yenilikçi, esnek ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarına dönüşmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2016). Yaratıcılık ve örgütsel yenilik: Kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 45–64.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayıncılık.
- Akgemici, T., Keskin, H. ve Özkara, B. (2001). *Yaratıcılık ve yenilik: Kavramlar, süreçler, modeller*. Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Akkoç, R., Temiz, C., Ceyhan, M., Tuğ, Ö., Dora, M., ve Balaman, H. (2023). Algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin yenilikçi davranışı üzerine etkisi: İstanbul Bağcılar örneği. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 1(1), 41–48.
- Aksu, M. B., Aslanargun, E. (2016). Yaratıcı liderlik özelliklerinin okul yöneticilerinde bulunma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1–9.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press..
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76–87.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39–58.
- Arslan, S., Yıldırım, K. (2017). Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen rehberliğinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(3), 1243-1262
- Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk, Çev. Ed., *Araştırma yöntemleri – Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi içinde* (s. 203–229). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık
- Aycan, Z. (2005). Kültürlerarası yönetim: Kültürel farklılıkların örgütsel süreçlere etkisi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 11(36), 23–35.
- Aydın, A., Uysal, Ş. (2019). Algılanan örgütsel destek ile yaratıcı iş davranışı arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 237–251.
- Aydın, İ., Erdem, R. (2018). Örgütsel yaratıcılığın gelişiminde bireysel yaratıcılık ve örgüt ikliminin rolü. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 55-70
- Aytürk, N. (2016). *Örgüt teorisi ve tasarımı* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review Psychology*, 32, 439–476.

- Basadur, M. (2004). Leading others to think innovatively together: Creative leadership. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 103-121.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2. baskı). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beghetto, R. A. (2007). Creativity research and the classroom: From pitfalls to potential. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 255–264.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2019). Building creative schools: *How to make schools and classrooms more creative*. Teachers College Press.
- Berson, Y., & Avolio, B. J. (2004). Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of a telecommunication firm. *Leadership Quarterly*, 15(5), 625–646.
- Bozkurt, S., Ayık, A. (2017). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin karar alma sürecine katılımına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 148–158.
- Carmeli, A., & Schaubroeck, J. (2007). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *Leadership Quarterly*, 18(1), 35–48.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260.
- Ceylan, A., Savi, F. Z. (2003). Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*(29), 157.
- CHANG, W ve CHIANG, Z. H. (2007), A Study on How to Elevating Organizational Creativity of Design Organization, *International Association of Societies of Design Research*, The Hong Kong Polytechnic University.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalış, M. (2023). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel yaratıcılık düzeyleri ile ilişkisi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çavuşoğlu, D. (2007). Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (Okullarda

- Araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekmecelioglu, H.G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 23-39.
- Çelik, E., Atık, E. (2015). Dönüşümcü liderliğin çalışan yaratıcılığına etkisi: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(25), 101-120.
- Çelik, H., Yılmaz, S. (2021).Öğretmenlerin yaratıcılık algılarının öğretim yaklaşımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(3),415–432.
- Çelik, S., Arslan, S. (2019).Okul ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 25-44.
- Çetin, F. (2018).Eğitimde liderlik yaklaşımları ve yaratıcı liderlik modeli. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 45-58.
- Çetin, F., Kaya, S. (2019). Etkili liderlik davranışları ve örgütsel iklim: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Yönetim ve Liderlik Dergisi*, 6(2), 45-62.
- Çetin, F., Basım, H. N. (2010). Psikolojik güçlendirme ile psikolojik güven arasındaki ilişki: Kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(1), 83–103.
- Çetin, S., Keleş, E. (2020).Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 211–234.
- Davenport, T. H. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2012). *Developing sustainable leadership*. SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demir, K. (2015).Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-39.
- Demir, S., Çelik, A. (2019). Kurum kültürünün yaratıcılık ve yenilikçilik üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü örneği. *Eğitim ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 55-70

- Demir, S., Doğan, İ. (2018). Eğitimde yaratıcılığı destekleyen öğrenme ortamlarının geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 45-59.
- Demirkan, H., Hasirci, D. (2009). Hidden dimensions of creativity elements in design process. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 26(2), 185–199.
- Demirtaş, H., Kaya, A. (2017). Örgüt kültürü ve yaratıcılık ilişkisi: Eğitim kurumları üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 101-119.
- Demirtaş, H., Öztürk, M. (2019). Örgütsel yaratıcılığın desteklenmesinde çevresel faktörlerin ve teşvik sistemlerinin rolü. *Türk Yönetim ve Organizasyon Dergisi*, 7(2), 85-102.
- Demirtaş, H., Yıldırım, K. (2020). Dönüşümcü liderlik ve okul ikliminin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına etkisi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 145–162.
- Demirtaş, Z. (2011). *Örgütsel değişim ve direnç* (2. baskı). Beta Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2018). Eğitimde değişim yönetimi ve liderlik: Yeniliklerin benimsenmesinde yöneticilerin rolü. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 112–129.
- Demirtaş, Z., Karakuş, M. (2016). Yaratıcı liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 87–112.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869–884.
- Dönmez, B., Uslu, M. (2017). Okullarda örgütsel yaratıcılık düzeyinin artırılmasında liderlik stillerinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 45–59.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Eisenbeiss, S. A. (2011). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *Leadership Quarterly*, 22(5), 791–808.
- Eisenberger, R., & Pretz, J. E. (1998). Reward and creativity in children: Effects of reward contingency and task instructions. *Creativity Research Journal*, 11(1), 1-10.
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 728–741.

- Erdoğan, İ., Şentürk, C. (2020). Vizyoner liderlik ve örgütsel yaratıcılık: Eğitim kurumları üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–61.
- Eren, Erol ve Hülya Gündüz. "İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri Ve Bir Araştırma," *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 3, 1, 2002.
- Ergin, B. (2012). Yaratıcılık ve yenilik: Kuramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 269–284.
- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu yönetimi* (5. baskı). Okutman Yayıncılık.
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
- Fredericks, A. D. (2022). From fizzle to sizzle: *The hidden forces crushing your creativity and how you can overcome them*. Blue River Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gibson, C. B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational culture: A multilevel analysis. *Journal of Management Studies*, 41(3), 537-560.
- Goodman, M. (1995). *Creative Management*, Prentice Hall, UK.
- Gumuseli, A., Ergin, Ö. (2013). Eğitim yöneticilerinde yaratıcı liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 85-98.
- Gül, M., Aydın, H. (2020). Okul ikliminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 33–48.
- Güler, M., Karadeniz, Ş. (2017).Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi ve Organizasyon Dergisi*, 3(1), 45–60.
- Gümüş, S. (2017).Öğretmenlerin yaratıcılık algıları ve yaratıcı davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 123-140.
- Gümüşlüoğlu, L., Ilsev, A. (2009). Transformational leadership and organizational innovation: The roles of internal and external support for innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 26(3), 264–277.
- Gümüşsuyu, Ç. (2004).Örgütsel yaratıcılık kültürü, bir iktisadi devlet teşekkülünde örnek olay çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürcüoğlu, S. (2022).Kamuda örgütsel yaratıcılığın öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(48), 437-451.
- Hacıevliyagil, N. K., Ercan, S., & Metin, B. C. (2005). Yenilikçi sorun çözme kuramının stratejik önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(7), 93–102.

- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1994). *Competing for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624–636.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 6–38). Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage Publications.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90.
- İlhan, T. (2009). Yaratıcılık ve öğretmen özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 377–399.
- İlhan, T., Çetin, F. (2014). Yaratıcı liderlik ve öğrenen örgüt ilişkisi üzerine bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 77–95.
- İnal, M. E., Demirel, Y. (2013). Risk alma davranışının bireysel ve örgütsel faktörlerle ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1–18.
- Jia, J., Liu, H., Chin, T., & Hu, D. (2020). The continuous mediating role of work engagement: The relationship between transformational leadership and creativity. *Frontiers in Psychology*, 11, 538800.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kara, A., Öztürk, F. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 213–230.
- Kara, S., Demir, T. (2021). Örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik süreçlerinde çalışan destek mekanizmalarının rolü. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 33–48.
- Karaaslan, E., Yıldız, M. (2019). Eğitim ortamlarında yaratıcılığı teşvik eden öğretmen tutumları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 345–360.
- Karaca, G., Marşap, A. (2021). Stratejik yönelimler ve yenilikçiliğin işletme performansına etkisi ve bir araştırma. *Muhakeme Dergisi*, 4(1), 28–45.

- Karacabey, A. (2011).Devlet ve özel ilkokullarındaki idareci ve öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 95-120.
- Karadağ, F., Yılmaz, R. (2019).Öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve örgütsel yaratıcılığa etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 123-138.
- Karakelle, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 113–136.
- Karip, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve okul gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(2), 135-152.
- Kaya, E., Ay, Y. (2018). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 17(1), 300–314.
- Kaynakçıoğlu, S. (2015). Yaratıcı düşünce ve risk alma: Örgütsel gelişimde bir paradigma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 151–168
- Kim, K. H. (2011). The relationship between creativity and intelligence. *Creativity Research Journal*, 23(1), 66-73.
- Kocabaş, İ. (2010). *Örgütsel davranış* (2. baskı). Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği* (14. Baskı). Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2021). *İşletme yöneticiliği* (18. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, B., Arslan, M. (2020). Psikolojik güvenlik ve yenilikçi davranışlar arasındaki ilişki: Eğitim sektöründe bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 134-150.
- Korkmaz, M. (2012). Örgütsel kültür ve değişim yönetimi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1), 45–58
- Korkmaz, M. (2021). *Eğitimde liderlik ve yönetim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö. (2019).Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(3), 421–440.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Press.
- Kozak, A., Uzunboylu, H. (2020). Eğitim yöneticilerinde yaratıcı liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 974–994.
- Küçük, O., Uçanok, B. (2016). Liderlik stillerinin çalışanların yenilikçilik düzeyine etkisi: Yaratıcı liderlik perspektifinden bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1–20.

- Küçükaydın, İ. (2016). Eğitim kurumlarında yenilikçi bir kültür oluşturma: Hatalardan öğrenme ve çalışan katılımının önemi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1–20.
- Lee, J., Lee, Y., & Yun, S. (2020). Leader humor and employee creativity: The role of creative self-efficacy and innovative work behavior. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 48(4), e8828.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- London, M., & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3–15.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Free Press.
- Mumford, M. D., & Teach, R. (1993). Managing creative people: Strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review*, 3(1), 77–91.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705–750.
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966.
- Neubert, M. J., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2008). Regulatory focus as a mediator of the influence of initiating structure and servant leadership on employee behavior. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1220–1233.
- Neuman, W. L. (2014). *Sosyal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Pearson.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607–634.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693.
- Özaydın, E., Boyraz, E. (2021). Problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik becerilerinin pazarlama yenilik stratejilerinde örgütsel yenilikçilik aracılığıyla etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 858–874.

- Özdemir, F., Kara, H. (2018). Liderlik tarzlarının çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü örneği. *İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 112-128
- Özdemir, M. (2018). Psikolojik güvenlik ortamının çalışan yaratıcılığına etkisi: Algılanan destekleyici liderlik davranışlarının aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 348-367.
- Özdemir, M. (2020). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(202), 65-82.
- Özdemir, M., Demirtaş, Z. (2019). Yaratıcı iş ortamlarının psikolojik güvenlik ve iletişim üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 19(2), 189-204.
- Özdemir, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmen görüşlerine göre örgütsel güven ve yenilikçilik arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 103-120.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2016). Meslek liselerinde örgütsel yaratıcılık algısı: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 157-184.
- Özdemir, S., Demircioğlu, H. (2015). Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 1-16.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2007). *Öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgenel, M. (2017). Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M., Aksoy, B. (2018). Kurum kültürünün yaratıcı düşünme süreçlerine etkisi: Eğitim kurumları üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(191), 45-62.
- Öztürk, M., Kaya, S. (2019). Okul ikliminin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(2), 253-270.
- Öztürk, M., Yılmaz, S. (2017). Örgütsel iletişim ve çalışan katılımı: Açık iletişim ortamının önemi. *İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 75-88.
- Parker, A. (1998). Torrance Scientist-Training Program: A longitudinal approach to nurturing creativity in children. *Journal of Creative Education*, 12(3), 112-120.
- Payne, R. (1990). The effectiveness of research teams: A review. *Innovation and Creativity at Work*, New York: John Wiley.

- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychology? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 68-81.
- Polat, S. (2021). Yeniliklere Açık Liderlik ve Eğitim Kurumlarında Değişim Yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(2), 287-304.
- Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. (2011). *Creative leadership: Skills that drive change*. SAGE Publications.
- Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2010). *Creative Leadership: Skills that Drive Change*. SAGE Publications.
- Rasulzade, F. ve Dackert, I. (2009). Organizational creativity and innovation in relation to psychological well-being and organizational factors. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 191-198
- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve yaratıcılık, *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7
- Richards, T., & Clark, M. (2006). *Dilemmas of leadership*. Routledge.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). Capstone Publishing.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Runco, M. A. (2004). *Creativity*. Annual Review of Psychology, 55, 657-687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A. (2010). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Academic Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- Runco, M. A., & Mraz, W. (1992). Creative traits and mental abilities: An exploratory study. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 330-337.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2013). *Örgütsel davranış* (4. baskı). Beta Yayıncılık.
- San, İ. (2003). Yaratıcılık ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 1-14.
- Sarıkaya, Ü., İlğan, A. (2022). Örgütsel destek algısı ile yapısal ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *AJELi: Akademi Eğitim Liderliği Dergisi*, 10(1), 26-47.
- Savieski, F. (2004). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sawyer, R. K. (2017). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Yaratıcılık ve eğitimi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 207–217.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Corwin Press.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 33–53.
- Shin, S. J., & Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea. *Academy of Management Journal*, 46(6), 703–714.
- Sönmez, İ. (2020). Eğitimde yaratıcı liderlik ve okul gelişimi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 123–138.
- Stahl, G. K., Mäkelä, K., Zander, L., & Maznevski, M. L. (2010). A look at the bright side of multicultural team diversity. *Scandinavian Journal of Management*, 26(4), 439–447.
- Stephen, J., Thomas, A., & Williams, R. (2001). *Organizational behavior and leadership*. Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 327–342). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (ss. 3–15). Cambridge University Press.
- Sungur, N. (2001). Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar. İstanbul: *Evrin Yayınları*. ss.51-59.
- Şahin, F., Doğan, Y. (2018). İçsel motivasyon ve yaratıcılık ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 583–602
- Şahin, F., Gürbüz, S. (2012). Örgütsel destek algısı ve yaratıcılık: Gelişen bir ilişki modeli. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(1), 104–123.
- Şahin, F., Gürbüz, S. (2012). Örgütsel yaratıcılığın açıklanmasında lider-üye etkileşimi ve örgütsel destek algısının rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 1–14.

- Şahin, S. (2020).Yaratıcı liderlik ve yenilik yönetimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 45–59.
- Şık, M. (2018).Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ve örgütsel yaratıcılıkları. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 45-62.
- Şimşek, M. Ş. (2013). *Örgütsel davranış* (6. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Taş, Halil. *Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetim*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya: İnönü Üniversitesi, 1999.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (1) 50-55.
- Tidd, J., & Bessant, J. (2014). *Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change* (5th ed.). Wiley.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148.
- Toh, C. A., & Miller, S. R. (2016). Choosing creativity: The role of individual risk and ambiguity aversion on creative concept selection in engineering design. *Research in Engineering Design*, 27(2), 195–208.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Fırat Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*.
- Uğurlu, C., Ceylan, S. (2014).Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 151-165.
- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaratıcı düşünce becerileri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 50–62.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Woodman, R. W. Sawyer, J.E. & Griffin R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18 (2), 293-317.
- Yalazan, A. (2006). Genel liselerde okul kültürü oluşturmada okul yöneticilerinin rollerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yalçın, M., Demir, S. (2021).Yaratıcı okul iklimi ve öğretmenlerin yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 89–104.
- Yalçın, M., Ergün, M. (2016). Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışları ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 123–140.
- Yaman, E., Yazar, T. (2021).Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçilik eğilimleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 20(1), 345–359.
- Yıldırım, A., Demirtaş, H. (2019). Güven temelli liderlik ve çalışanların inovatif davranışları: Eğitim sektöründe bir araştırma. *İşletme Yönetimi Dergisi*, 11(3), 215-230.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007).Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(12), 110.
- Yıldız, B., Gündüz, Ş. (2019). Yaratıcılık ve risk alma arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(16), 101–115.
- Yıldız, S., Şimşek, Ö. F. (2006). Örgütsel yaratıcılık üzerine bir araştırma: Örgütsel iklimin etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 183–206.
- Yılmaz, A. (2025). Eğitimde yaratıcı liderlik ve okul yönetiminde dönüşüm. *Eğitim ve Liderlik Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 45–60.
- Yılmaz, A., Kaya, S. (2020). Yaratıcı düşüncüyü teşvik eden örgütsel faktörler: Psikolojik güvenlik ve ödül sistemlerinin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 15(3), 210-225.
- Yılmaz, D., Kılıç, R. (2019). Yaratıcılığın liderlik özellikleri ile ilişkisi: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 2154–2170.
- Yılmaz, D., Sarpkaya, R. (2009).Örgütsel yaratıcılık ve yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 220–236.
- Yılmaz, E. (2021). Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim ve Yönetim Dergisi*, 15(2), 89-104.
- Yılmaz, E., Karahan, S. (2010). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 9(2), 791–802.

- Yılmaz, E., Sünbül, A. M. (2009).Yaratıcılık ve öğretmen özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 445–457.
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Yılmaz, H. (2014). Örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik: Teorik bir inceleme. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 123–140.
- Yılmaz, K., Kılıç, D. (2021). Okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik davranışlarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 203–226.
- Yılmaz, K., Turgut, M. (2019). Öğretmenlerin okul ortamında motivasyon düzeylerinin örgütsel bağlılık ve yaratıcılık ile ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi ve Liderlik Dergisi*, 3(1), 1–21.
- Yukl, G. (2013). Leadership in organizations (8th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Yücel, İ., Baloğlu, A. (2019). Psikolojik güven ikliminin yenilikçilik üzerindeki etkisi: Yaratıcı liderliğin aracılık rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 349–368.
- Yüner, B., Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 162–179
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682–696.

6. Bölüm

Eğitim Yönetiminde Kadın Liderler: Temsiliyet, Engeller ve Katkıları

Münevver ÇETİN¹, Semih ÇAYAK², Emine DAYANÇ³,
Gizem DAK⁴

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi ve beceri kazandıran kurumlar değil; aynı zamanda toplumsal yapıların yeniden üretildiği ve bireylerin sosyal konumlarının şekillendiği temel alanlardır. Bu bağlamda okul yöneticileri, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında, kurumsal kültürün oluşturulmasında ve öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılmasında kritik aktörler arasında yer almaktadır. Ancak bu önemli konumlarına rağmen, kadınların eğitim yönetiminde temsili dünya genelinde ve Türkiye özelinde tarihsel, toplumsal ve yapısal birçok engelle sınırlı kalmaktadır (Aktaş, 2020; Çayak & Çetin, 2022).

Kadınların yönetim pozisyonlarındaki düşük temsili, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim alanındaki en görünür yansımalarından biridir. Eğitim kurumlarında liderlikte cinsiyet eşitliğinin sağlanması, yalnızca adil ve kapsayıcı bir yönetim anlayışına katkı sunmakla kalmaz; aynı zamanda eğitimin kalitesini ve etkililiğini de artırır. Ancak kadın yöneticiler, kariyerlerinde yapısal, kültürel ve bireysel pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (Çelikten, 2004). Özellikle iş-yaşam dengesini sağlama noktasında yaşanan güçlükler, toplumsal normların kadınlara ev içi sorumlulukları öncelikli olarak yüklemesiyle daha da ağırlaşmaktadır. Bu durum, kadınların mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Karaoğlu, 2020). Ayrıca, yeterli mesleki destek ve mentorluk imkanlarının sunulmaması, kadın yöneticilerin yalnızlık hissini artırmakta ve liderlik süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Çelikten, 2004).

Kadınlar, özellikle öğretmenlik mesleğinde yüksek oranlarda temsil edilmesine rağmen, yönetici kademelerine erişimlerinde ciddi bir oransal farklılık

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1203-9098, e-posta: mceetin@marmara.edu.tr

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: eminedayanc34@gmail.com

⁴ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9505-3724, e-posta: gizemdak@gmail.com

söz konusudur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023) verilerine göre, Türkiye’de öğretmenlerin yaklaşık %58’i kadın olmasına karşın, okul müdürlerinin yalnızca %13’ü kadınlardan oluşmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde karar verici konumlara erişim açısından toplumsal cinsiyet temelli ciddi bir ayrılmaya işaret etmektedir.

Bu eşitsizlik yalnızca temsiliyet açısından değil; aynı zamanda eğitimin adaleti, eşitliği ve kapsayıcılığı bakımından da kritik bir sorun alanıdır. Eğitim kurumlarında yönetim kademelerinde kadınların görünürlüğünün artması, daha demokratik, kapsayıcı ve yenilikçi bir yönetim anlayışının yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Ancak mevcut veriler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim yönetiminde hâlâ güçlü biçimde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Kadınların eğitim yönetiminde düşük temsili, yalnızca istatistiksel bir durum değil; aynı zamanda çok boyutlu engellerin yansımasıdır. Bu engeller, bireysel, kültürel ve kurumsal düzeylerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel normlar kadınların yönetici pozisyonlarına yönelmesini sınırlandıran temel etkenlerden biridir. Geleneksel anlayış, kadınların öncelikli sorumluluklarını ev içi rollerle tanımlamakta, bu da iş-yaşam dengesinin kurulmasında önemli bir güçlük yaratmaktadır. Kadın yöneticiler, profesyonel sorumlulukları ile ailevi yükümlülükleri arasında denge kurmakta zorlanmakta; bu durum kimi zaman tükenmişlik duygusunu beraberinde getirmektedir (Karaoğlu, 2020). İkinci olarak, liderlik kavramının ataerkil yapılarla özdeşleştirilmesi kadınların yönetimde görünürlüğünü azaltmaktadır. Liderlik genellikle erkeklere özgü bir nitelik gibi algılanmakta, kadınların yönetsel becerileri çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Bu durum, kadınların üst yönetim kademelerine yükselmelerinde görünmez engellerin oluşmasına yol açmaktadır. Literatürde “cam tavan sendromu” ve “önyargılı liderlik normları” kavramları, kadınların karşılaştığı bu görünmez bariyerleri ifade etmektedir (Boz, 2023). Üçüncü olarak, kurumsal düzeydeki yetersizlikler kadınların liderlik süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Kadın yöneticilerin çoğu, yeterli mesleki destek ve mentorluk imkanına sahip olmadıklarını, bu nedenle görevlerini yürütürken yalnızlık hissettiklerini belirtmektedir. Mentorluk ve destek ağlarının eksikliği, kadınların liderlik kapasitelerinin gelişimini sınırlamakta ve yönetim süreçlerinde yalnız bırakılmalarına neden olmaktadır (Çelikten, 2004). Son olarak, “çift yük hipotezi” kadınların hem iş hem de ev yaşamındaki sorumluluklarının bir arada artmasını açıklamaktadır. Bu durum, kadınların yönetici pozisyonlarda sürdürülebilir başarı elde etmelerini güçleştirmekte hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında baskı yaratmaktadır. Özetle, kadın yöneticilerin karşılaştıkları engeller, toplumsal normlardan kurumsal yapılara kadar uzanan geniş bir yelpazede şekillenmektedir. Bu engellerin ortadan kaldırılması, yalnızca bireysel

çabalarla değil; aynı zamanda toplumsal, kurumsal ve politik düzeyde köklü dönüşümlerle mümkün olacaktır.

ALAN YAZIN

Kadın Lider

Kadın liderliği, geleneksel otorite temelli liderlik anlayışlarının ötesine geçerek; ilişki odaklılık, empati, etik duyarlılık ve sürdürülebilirlik gibi değerlere dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayış, yalnızca bireysel farklılıkları değil, aynı zamanda örgütsel dönüşüm süreçlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle ele alınmasını da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda kadın liderliği, eğitim örgütlerinde yönetsel kaliteyi artıran ve eşitlikçi bir kurumsal iklimin oluşmasına katkı sağlayan önemli bir liderlik biçimidir (Çarli & Eagly, 2007). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, kadınların okul yöneticiliği rollerine katılımında çeşitli yapısal ve kültürel engellerle karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Özellikle yöneticilik pozisyonlarına atanma süreçlerinde hem cam tavan sendromu hem de toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargılar ciddi engeller yaratmaktadır (İşeri, 2022). Bu durumun, kadın yöneticilerde örgütsel aidiyet duygusunu zayıflattığı da belirtilmektedir (Yılmaz, 2018).

Kadın liderliği, yalnızca cinsiyete dayalı bir konumlanma değil; aynı zamanda sürdürülebilir yönetim anlayışının bir yansımasıdır. Çayak ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarında uzun vadeli vizyon, etik sorumluluk, toplumsal katkı ve paydaş ilişkilerine odaklanma düzeylerini değerlendirmektedir. Bu ölçek kullanılarak yapılan analizlerde, kadın yöneticilerin sürdürülebilir liderlik göstergelerinde anlamlı biçimde daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır.

Öğretmen liderliği bağlamında da kadınların liderlik rollerine yönelik algıları dikkat çekmektedir. Çayak ve Çetin (2017), öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin liderlik rollerini benimseme konusunda daha gönüllü olduklarını ve bu rolleri demokratik bir anlayışla yürüttüklerini belirtmiştir. Bu bulgu, kadın liderliğinin örgütsel kültüre olumlu etkilerini ortaya koyan bir diğer göstergedir. Kadın yöneticilerin otantik liderlik pratikleri de son dönemde araştırmalara konu olmuştur. Güneş (2021), Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan kadın üst düzey yöneticilerin liderlik uygulamalarını incelemiş ve kadınların kişisel değerlerine bağlı kaldıklarını, çalışanlarla şeffaf bir iletişim kurduklarını ve liderlik süreçlerini ahlaki sorumluluk anlayışıyla yürüttüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, kadın liderliğinin yalnızca görev odaklı değil; aynı zamanda değer temelli bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin kadın liderlik sürecine etkisi ise konunun bir diğer önemli boyutudur. Ergül'ün (2020) sosyolojik incelemesi, Türkiye'de kadınların yönetim pozisyonlarında karşılaştığı görünmez engelleri, ataerkil normları ve kurum içi ayrımcılık biçimlerini ele almıştır. Araştırma sonuçları, kadınların yönetsel başarılarını daha fazla kanıtlama gereği duyduklarını ve bu nedenle liderlik pratiklerini sürekli bir savunma refleksiyle yürütmek zorunda kaldıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, kadın liderliği eğitim kurumlarında yalnızca yönetsel çeşitliliğin artırılması açısından değil; aynı zamanda kapsayıcı, etik ve değer temelli bir yönetim kültürünün inşasında da stratejik bir rol üstlenmektedir. Türkiye'de son yıllarda yapılan yüksek lisans tezleri ve akademik çalışmalar, bu liderlik biçiminin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ve uygulama düzeyinde eşitlikçi politikaların geliştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Kadın Liderlik Tarzlarının Genel Özellikleri

Kadın liderliği kavramı yalnızca cinsiyet temelli bir liderlik yaklaşımı değil; etik, duygusal zekâ, işbirliği, empati ve sürdürülebilirlik gibi çağdaş liderlik ilkeleriyle bütünleşmiş bir yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çarlı & Eagly, 2007; Çayak ve Çetin, 2020). Kadın liderler, geleneksel hiyerarşik liderlik biçimlerine kıyasla çoğunlukla yatay iletişimi teşvik eden, katılımcı ve insan odaklı yaklaşımlar benimsemektedir (Erdem ve Yıldız, 2022).

Sürdürülebilir liderlik ve kadın yöneticiler

Çayak ve Çetin (2020), eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik geliştirdikleri ölçek çalışmasında, kadın yöneticilerin uzun vadeli vizyon, etik sorumluluk, toplumsal fayda ve çalışanları destekleme davranışlarını ön planda tuttuklarını ortaya koymuştur. Araştırmalar, kadın liderlerin sürdürülebilirlik ilkeleriyle daha yüksek uyum gösterdiklerini belirtmektedir (Çayak ve Çetin, 2020).

Kadın liderlerin davranışsal eğilimleri

Kadın liderlik tarzı, ilişkisel liderlik yaklaşımıyla örtüşmekte; iletişime açık olma, empatik dinleme, uzlaşma ve demokratik karar alma gibi özellikleri içermektedir (Karakütük, 2019). Özellikle öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmalarda, kadın liderlerin daha çok işbirliğine dayalı, destekleyici ve gelişim odaklı stratejiler geliştirdiği görülmektedir (Çayak ve Çetin, 2021).

Otantik liderlik ve kadın yöneticiler

Kadın yöneticiler, kurumlarında güven ilişkisini ve anlamlı etkileşimleri geliştirmeye odaklanmaktadır. Güneş (2022)'in MEB bünyesindeki kadın yöneticiler üzerine yaptığı araştırmaya göre, kadın liderler otantik liderlik tarzlarını daha belirgin biçimde sergilemekte; karar alma süreçlerinde şeffaflığa, öz farkındalığa ve etik davranışlara öncelik vermektedirler.

Toplumsal cinsiyet rolleri ve liderlik algısı

Toplumda kadınlara atfedilen “bakım verme” ve “şefkat gösterme” gibi roller, kadın liderlerin yönetim stillerine yansımakta; ancak aynı zamanda liderlik yeterliliklerinin sorgulanmasına da neden olabilmektedir (Ergül, 2021). Bu durum, kadınların “duygusal lider” kimliğiyle özdeşleştirilmesine yol açarken, yapısal cinsiyet eşitsizliklerini de pekiştirebilmektedir (Öztürk, 2020).

Karşılaşılan engeller ve güçlenme süreçleri

Kadın liderler, özellikle eğitim sektöründe cam tavan sendromu, yatay ayrışma ve terfi engelleri gibi yapısal sorunlarla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, Çayak'ın öğretmen liderliği bağlamında gerçekleştirdiği nitel çalışmalar, kadın liderlerin öz yeterlik ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ve mesleki gelişim süreçlerine aktif biçimde katıldıklarını göstermektedir (Çayak, 2023).

Kadın liderlik tarzları, demokratik, katılımcı ve empatik yönleriyle çağdaş yönetim paradigmalarıyla uyumludur. Ancak toplumsal cinsiyet temelli bariyerler nedeniyle bu potansiyelin tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için kurumsal ve kültürel dönüşüm gerekmektedir. Kadın yöneticiler, okullarda kapsayıcı, empatiye dayalı ve katılımcı bir yönetim anlayışı geliştirme potansiyeline sahiptir. Araştırmalar, kadın liderlerin iletişim becerileri, çatışma çözme yöntemleri ve duygusal zekâ açısından güçlü olduklarını göstermektedir (Çetin, 2020). Çetin (2020)'in bulguları, kadınların yönetsel süreçlerde yenilikçi karar alma mekanizmalarını daha etkin biçimde uygulayabildiklerini ortaya koymaktadır. Çayak'ın araştırmaları ise kadın yöneticilerin eğitimde kültürel çeşitliliği ve sosyal uyumu teşvik eden politikalar geliştirdiğini göstermektedir. Bu yaklaşımlar yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemektedir.

Kadın Liderlik ve Etik Değerler İlişkisi

Kadın Liderliğinin Etik Temelleri

Kadın liderlik tarzı, son yıllarda toplumsal cinsiyet eşitliği ve çağdaş liderlik modelleri bağlamında giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Kadın liderlerin

etik değerlere dayalı yaklaşımları, örgütlerde güven, sorumluluk, adalet ve saydamlık ilkelerinin yerleşmesini kolaylaştırmaktadır (Çarli & Eagly, 2007). Çetin ve Çayak'ın (2020) çalışması, eğitim yöneticilerinin etik ve sürdürülebilir liderlik davranışlarını incelemiş ve kadın yöneticilerin etik değerlere yönelik daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, kadın liderlerin özellikle şeffaflık, adalet ve sorumluluk gibi değerleri yönetim anlayışlarına entegre ettiklerini göstermektedir.

Otantik Liderlik Bağlamında Kadınlar

Kadın liderlik çoğu zaman otantik liderlik anlayışı ile örtüşmekte; öz farkındalık, etik duruş, içsel tutarlılık ve şeffaflık gibi ilkeleri içermektedir. Güneş'in (2022) Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki üst düzey kadın yöneticilerle yaptığı nitel araştırma, bu yöneticilerin deneyimlerinde etik değerlerin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, kadın yöneticilerin liderlik tarzları şeffaflık, ahlaki tutarlılık, çalışanlara saygı ve adalet gibi unsurlar üzerine inşa edilmektedir.

Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet

Etik liderlik, örgütlerde adalet duygusunun gelişmesinde temel bir rol üstlenmektedir. Özellikle kadın yöneticiler, adil iş dağılımı sağlama, etik kararlar alma ve şeffaf iletişim kurma konularında daha duyarlı davranmaktadır (Ergül, 2021). Yıldız'ın (2021) çalışması da, kadın liderlerin sergilediğı etik liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından daha olumlu algılandığını ortaya koymaktadır.

Cinsiyet ve Etik Liderlik Algısı

Kadın liderlerin etik liderlik yaklaşımları yalnızca bireysel değerleri değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiğı duyarlılıkları da yansıtmaktadır. Karakütük (2019), kadın liderlerin empatik, demokratik ve katılımcı bir anlayışla etik liderlik davranışlarını pekiştirdiklerini belirtmektedir. Bu eğilimler, örgütlerde hem duygusal zekâyı hem de etik kararlılığı güçlendirmektedir. Kadın liderliğin etik değerlerle ilişkisi, liderlik literatüründe giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Kadın liderlerin etik değerlere duyarlılıkları, örgütlerde şeffaf, adil ve insani bir yönetim ikliminin oluşmasına katkı sağlamakta; aynı zamanda çalışanların güven ve bağlılık düzeylerini de artırmaktadır.

Okul Yönetiminde Kadınların Tarihsel Süreci

Kadınların eğitim örgütlerindeki yönetici rollerine katılımı hem Türkiye’de hem de dünyada uzun süre toplumsal cinsiyet kalıplarının gölgesinde sınırlı kalmıştır. 20. yüzyılın ortalarına kadar kadınlar eğitim alanında çoğunlukla öğretmenlik gibi “yardımcı” rollerle sınırlı kalmış; yönetim kademeleri ise büyük ölçüde erkek egemen bir yapı sergilemiştir (Aydın, 2012). Türkiye özelinde Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren eğitimin toplumsal dönüşümdeki etkisi kabul edilmiş olsa da kadınların yönetsel rollerine katılımı oldukça sınırlı kalmıştır (Demirtaş & Güneş, 2018).

İstanbul’daki kamu okullarında görev yapan kadın yöneticilerin kariyer gelişim süreçleri incelendiğinde, toplumsal cinsiyet normlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Kadınlar, liderlik yolunda sistematik ayrımcılık, ailevi sorumluluklar ve örgütsel önyargılarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Benzer şekilde Çayak (2020), kadınların okul yöneticiliğine atanma süreçlerini incelediği çalışmasında, kadın eğitimcilerin liyakatlerine rağmen “cam tavan” olgusu nedeniyle görünmez engellerle karşılaştığını ve bu durumun kariyer ilerlemelerini sınırlandırdığını ortaya koymuştur. Araştırmada, kadın liderlerin mesleki yeterliliklerinin erkek meslektaşlarından geri olmadığı; ancak sosyal algı ve karar vericilerin tutumlarının kadınların yönetici olarak değerlendirilmesini engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tarihsel olarak kadınların liderlik rollerine geçişi çoğu zaman reformlar ve yasal düzenlemelerle şekillenmiş; kadınların yönetime katılımı yalnızca niceliksel değil, niteliksel açıdan da dönüşüm yaratmıştır. Bakar’ın (2021) yaptığı nitel bir araştırmada, kadın okul müdürlerinin liderlik anlayışlarının katılımcı, empatik ve dönüştürücü özellikler taşıdığı; bu özelliklerin okul iklimi ve çalışan memnuniyeti üzerinde doğrudan olumlu etki yarattığı vurgulanmaktadır.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı’nın toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları ve pozitif ayrımcılık girişimlerine rağmen, kadınların üst yönetim kademelerindeki temsili hâlâ sınırlıdır. Türkiye İstatistik Kurumu verileri ve akademik analizler, kadın öğretmen oranının yüksek olmasına rağmen, müdür ve üst düzey yönetici pozisyonlarında bu oranın anlamlı biçimde düştüğünü göstermektedir (Koçak & Özdemir, 2022). Dolayısıyla Türkiye’de kadınların okul yönetimindeki tarihsel süreci, toplumsal yapı, cinsiyet rolleri, kamu politikaları ve bireysel mücadelelerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Bu süreç yalnızca cinsiyet eşitliği mücadelesini değil, aynı zamanda daha adil, duyarlı ve kapsayıcı bir eğitim yönetim sisteminin inşasını da temsil etmektedir.

Dünya Geneline Okul Yöneticiliğinin Tarihçesi

Okul yöneticiliği, eğitim kurumlarının ortaya çıkışıyla eş zamanlı olarak doğmuş; ancak tanımı ve kapsamı zaman içinde toplumsal, ekonomik ve pedagojik değişimlere bağlı olarak önemli ölçüde farklılaşmıştır. 19. yüzyılın sonlarına kadar dünya genelinde okul yöneticiliği genellikle öğretmenlik mesleğinin doğal bir uzantısı olarak kabul edilmekteydi. Bu dönemde yöneticilik, deneyimli öğretmenlere verilen idari sorumluluklarla sınırlıydı (Cuban, 1988). Görevler daha çok disiplin sağlama, müfredatın uygulanmasını takip etme, öğrenci kayıtlarını tutma ve günlük operasyonları yürütme gibi bürokratik işlerle sınırlı kalıyordu. 20. yüzyılın başlarında sanayileşmenin hız kazanması ve eğitimin kitleselleşmesiyle birlikte okul yöneticiliği daha profesyonel bir kimlik kazanmaya başladı. Frederick Taylor'ın bilimsel yönetim ilkeleri, eğitim yönetimine de yansımış; okul yöneticileri, bir üretim tesisinin yöneticisi gibi verimliliği artırma ve süreçleri optimize etme odaklı konumlandırılmıştır (Hansot & Taylor, 1982). Bu anlayış, standart testlerin önem kazanmasına ve ölçülebilir sonuçların öne çıkmasına yol açmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrasında ise insan merkezli yaklaşımlar güçlenmiş ve okul yöneticiliği rolleri yeniden tanımlanmıştır. Bu dönemde yöneticiler yalnızca idari görevlerle sınırlı kalmamış; pedagojik liderlik, insan ilişkileri ve okul kültürü geliştirme gibi roller üstlenmiştir (Leithwood & Jantzi, 2000). Yöneticiler artık birer “eğitim lideri” olarak görülmüş, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma, öğrenci motivasyonunu artırma ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi görevler ön plana çıkmıştır.

Günümüzde okul yöneticiliği anlayışı, okulu dinamik bir öğrenme topluluğu olarak gören, tüm paydaşların katılımını teşvik eden ve sürekli iyileşmeyi hedefleyen bir liderlik modeli üzerine kuruludur. Bu evrim pedagojik liderlik, dönüşümcü liderlik ve dağıtılmış liderlik gibi çağdaş yaklaşımları da beraberinde getirmiştir:

Pedagojik liderlik, yöneticilerin eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini artırmaya yönelik liderlik yapmalarını ifade eder (Robinson vd., 2009).

Dönüşümcü liderlik, yöneticilerin okulun vizyonunu belirleyerek paydaşları bu vizyon etrafında bir araya getirmesini ve köklü değişimler yaratmasını öngörür (Avolio & Bass, 1994).

Dağıtılmış liderlik ise liderlik sorumluluklarının yalnızca bir kişide toplanması yerine okulun farklı kademelerindeki öğretmen ve personel arasında paylaşılmasını savunur (Spillane, 2006). Sonuç olarak, okul yöneticiliği tarihsel süreçte idari bir rolden pedagojik ve dönüşümcü bir liderlik rolüne evrilmiş; günümüzde vizyoner ve kapsayıcı bir anlayışla şekillenmiştir. Bu evrim, eğitim

sistemlerinin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama çabasının somut bir yansımasıdır.

Türkiye’de Okul Yöneticiliğinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de okul yöneticiliğinin tarihi, Tanzimat döneminde modern eğitim kurumlarının kurulmasıyla şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiye ve idadi gibi ortaöğretim kurumlarında okul yöneticiliği, genellikle maarif memurları veya öğretmenler tarafından yürütölmüştür (Akyüz, 2022). Cumhuriyet’in ilanından sonra ise eğitimin merkeziyetçi bir yapıya kavuşmasıyla birlikte okul yöneticiliği, devlet eliyle düzenlenen bir pozisyon haline gelmiştir.

1930’lu ve 1940’lı yıllarda ıkarılan Maarif Vekâleti Talimatnameleri doğrultusunda okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiş; bu görevler çoğunlukla öğretmenlikten gelen kişilere liyakat esaslı atamalarla verilmiştir (Şişman, 2011). Ancak uzun yıllar boyunca okul yöneticiliği, akademik bir uzmanlık alanı olarak değil, idari bir görev olarak değerlendirilmiş; yöneticilik eğitimi ve liderlik gelişimi kurumsal düzeyde yeterince desteklenmemiştir.

1980 sonrası dönemde okul yöneticiliği profesyonelleşmeye başlamış, özellikle 1990’lı yıllardan itibaren açılan eğitim yönetimi yüksek lisans programları ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla yöneticilik, uzmanlık gerektiren bir alan olarak kabul görmüştür (Karakütük, 2001). 2000’li yıllarda ise okul yöneticiliği yalnızca yönetsel işlevlerle sınırlı kalmamış; vizyonerlik, insan ilişkileri yönetimi ve toplumsal liderlik gibi çok boyutlu sorumluluklarla tanımlanmaya başlanmıştır (Balcı, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, etkili okul yöneticiliğinin okul başarısı, öğretmen motivasyonu ve öğrenci performansı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamakta; bu kapsamda yöneticilerin liderlik yetkinliklerinin artırılmasına odaklanmaktadır (Altınkurt & Yılmaz, 2020). Nitekim YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans tezlerinde de okul yöneticilerinin değişen rollerine, dönüşümcü liderlik modellerine ve etik değerlerle yönetim ilişkisine giderek daha fazla yer verildiği görölmektedir. Genel olarak dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de okul yöneticiliği, öğretmenlikten doğrudan atanan bir görev olmaktan çıkıp çok boyutlu liderlik sorumlulukları taşıyan bir mesleğe dönüşmüştür. Günümüzde yöneticiler yalnızca idari işleri yürüten kişiler değil; aynı zamanda yol gösteren, vizyon oluşturan, insan ilişkilerini yöneten ve etik değerleri yaşatan eğitim liderleri olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm gerek eğitim politikaları gerekse akademik çalışmalar açısından okul yöneticiliğinin önemini daha da artırmaktadır.

Kadınların Yönetim Kademelerine Yükselme Süreci

Kadınların yönetim kademelerine yükselme süreci, toplumsal cinsiyet rolleri, kurumsal yapılar ve kültürel normların etkisiyle şekillenmektedir. Bu süreçte kadınlar, cam tavan sendromu, örgütsel önyargılar ve ailevi sorumluluklar gibi çok yönlü engellerle karşı karşıya kalmaktadır.

Cam Tavan Sendromu ve Örgütsel Engeller

Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına ulaşmalarını engelleyen en önemli faktörlerden biri cam tavan sendromudur. Görünmez ancak etkili bariyerler, kadınların kariyer ilerlemesini sınırlamakta ve yönetici rollerine geçişlerini zorlaştırmaktadır. Çayak (2020), kadınların yönetim kademelerine yükselme süreçlerinde karşılaştıkları engelleri incelemiş ve cam tavanın yanı sıra örgütsel önyargılar ile toplumsal cinsiyet normlarının da bu süreçte belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Kariyer Gelişimi ve Mentorluk

Kadınların yönetim kademelerine yükselmesinde mentorluk ve kariyer gelişimi kritik bir rol oynamaktadır. Çetin (2020), kadın yöneticilerin kariyer gelişim süreçlerinde mentorluk ilişkilerinin özgüven kazandırıcı ve destekleyici bir işlev üstlendiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, mentorluk sayesinde kadınların kariyer hedeflerine daha kolay ulaşabildikleri ve yönetim rollerine daha etkin şekilde hazırlandıkları belirtilmiştir.

Literatürdeki Eğilimler

Türkiye’de kadın yöneticiler üzerine yapılan akademik çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Suvacı (2024), 1997–2022 yılları arasında hazırlanmış 81 tezi incelemiş ve bu alandaki araştırmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, tezlerin büyük bölümünün nicel yöntemlerle yürütüldüğü, kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunların ise derinlemesine ele alınmadığı vurgulanmıştır. Bu durum, konunun daha kapsamlı ve nitel araştırmalarla incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim Politikalarının Etkisi

Kadınların eğitim yönetiminde üst düzey pozisyonlara yükselmeleri, yalnızca bireysel çabaların değil, aynı zamanda eğitim politikalarının destekleyici niteliğinin bir sonucudur. Eğitim politikaları, kadınların liderlik rollerine erişimini kolaylaştırabilmekte ya da zorlaştırabilmektedir. Çalışkan Maya (2012), Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerini karşılaştırdığı çalışmasında, AB ülkelerinde kadınların yükseköğretim yönetimine katılımını artıran ulusal politikaların

bulunduğunu; Türkiye’de ise bu yöndeki stratejilerin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Acar (1993), Cumhuriyet’in ilanından sonra kadınların yükseköğretimde daha görünür hale gelmesine rağmen, günümüzde kadın akademisyenlerin yönetici pozisyonlara daha az atandığını belirtmiştir. Bu bulgular, eğitim politikalarının belirlenmesinde kadınların daha aktif rol üstlenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, kadınların yönetim kademelerine yükselme süreci; cam tavan sendromu, örgütsel önyargılar, mentorluk eksiklikleri ve yetersiz politika desteği gibi çok boyutlu engellerle şekillenmektedir. Bu sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için kapsamlı akademik çalışmaların artırılması ve kadınların liderlik rollerini destekleyen kurumsal politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim Yönetiminde Cinsiyet Eşitliği ve Politika Uygulamaları

Eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların etkinliği, kadınların yönetim kademelerine yükselme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Suvacı’nın (2024) gerçekleştirdiği bibliyometrik analizde, Türkiye’de kadın yöneticiler üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin sayısının sınırlı olduğu ve bu alandaki akademik çalışmaların yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu bulgu, eğitim politikalarının cinsiyet eşitliğini teşvik etme konusunda daha etkin hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Çayak’ın (2020) araştırmasında kadınların yönetim kademelerine yükselme süreçlerinde karşılaştıkları engeller incelenmiş ve cam tavan sendromunun yanı sıra örgütsel önyargılar ile toplumsal cinsiyet normlarının önemli birer bariyer oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu durum, kadınların liderlik rollerine geçişte yalnızca bireysel niteliklerinin değil, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal koşulların da belirleyici olduğunu göstermektedir.

Kadınların yönetim kademelerine yükselme sürecinde eğitim politikalarının etkisi; toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama, liderlik fırsatlarını genişletme ve kurumsal yapıların dönüşümünü teşvik etme açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de bu alanda yapılan akademik çalışmalar, eğitim politikalarının cinsiyet eşitliğini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, kadınların liderlik rollerine erişimini kolaylaştıracak ve sürdürülebilir hale getirecek politika ve stratejilerin geliştirilmesi, eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir adım olacaktır. Böylelikle hem eğitim kurumlarında daha kapsayıcı bir yönetim kültürü oluşturulacak hem de toplumsal düzeyde eşitlikçi değerlerin yerleşmesine katkı sağlanacaktır.

Kadın Okul Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar

Cam Tavan Sendromu

Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına ulaşmalarını engelleyen en önemli faktörlerden biri cam tavan sendromudur. Görünmez ama etkili bariyerler aracılığıyla kadınların kariyer ilerlemesini sınırlayan bu sendrom, yazılı olmayan kurallar, önyargılar ve kültürel normlarla ilişkilidir. Kadınlar belirli bir seviyeye kadar yükselebilirken, daha üst basamaklara geçişte “şeffaf bir tavana çarpmış” gibi engellenmektedir.

Çayak (2020), kadınların yönetim kademelerine yükselme süreçlerinde karşılaştıkları engelleri detaylı biçimde incelemiş ve cam tavanın yalnızca bireysel yetersizliklerden değil, aynı zamanda örgütsel önyargılar ve toplumsal cinsiyet normlarının etkilerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu önyargılar, çoğu zaman bilinçdışı olarak işleyerek terfi kararlarını, liderlik algılarını ve kadınların kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmalar, kadınların liderlik rollerine geçişte geleneksel liderlik algısının erkek figürleriyle özdeşleştirilmesinin önemli bir bariyer oluşturduğunu göstermektedir (Eagly & Karau, 2002). Bu durum, kadınların sergilediği otoriter veya kararlı davranışların “agresif” ya da “duygusal” olarak etiketlenmesine yol açabilmektedir. Ayrıca kadınlar, erkek egemen profesyonel ağlara katılmakta zorlandıkları için kariyer gelişiminde kritik öneme sahip gayriresmî bilgi akışından ve mentorluk fırsatlarından mahrum kalabilmektedir. Catalyst’in (2007) bulguları da mentorluk ve sponsorluğun kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmasında hayati rol oynadığını vurgulamaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Normları ve Çifte Yük

Kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğer önemli engel toplumsal cinsiyet normlarıdır. Geleneksel roller, kadınlardan hem başarılı bir yönetici olmalarını hem de ev ve aile sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmelerini beklemektedir. Bu “çifte yük”, kadınların kariyer gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bulut ve Koç’un (2018) araştırması, kadın okul yöneticilerinin kariyerlerinde en büyük zorluklardan birinin iş ve aile yaşamı dengesini kurmak olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, kadınların uzun saatler çalışamaması veya esnek davranamaması nedeniyle terfi fırsatlarını kaçırmalarına yol açabilmektedir.

Kadınların liderlik vasıflarına ilişkin yerleşik stereotipler de sorun yaratmaktadır. Kadınların “yumuşak”, “duygusal” veya “kararsız” olduklarına dair yanlış algılar, onların özellikle karar alma mekanizmalarının yoğun olduğu okul müdürlüğü gibi pozisyonlar için uygun görülmemesine neden olmaktadır. Schein (2001), yöneticilik rolüne ilişkin zihinsel imgelerin genellikle erkek

özellikleriyle örtüştüğünü ve bu durumun kadınların yükselmesini zorlaştırdığını belirtmektedir.

Kadın okul yöneticilerinin cam tavan sendromuyla mücadelesi yalnızca bireysel bir çaba değil, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal bir sorumluluktur. Akademik araştırmalar, bu görünmez engellerin karmaşık yapısını ortaya koyarken, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim yönetimi için atılması gereken adımları da göstermektedir. Cam tavanın kırılması, kadınların potansiyelini gerçekleştirmelerine katkı sağlamakla kalmayacak; aynı zamanda eğitim sistemlerini daha çeşitli, yenilikçi ve etkili liderlik modelleriyle güçlendirecektir.

Cinsiyet Ayrımcılığı ve Önyargılar

Kadınların yönetim kademelerine yükselmesinde karşılaştıkları en önemli engellerden biri cinsiyet ayrımcılığı ve önyargılardır. Bu faktörler, cam tavan sendromunun temelini oluşturarak kadınların kariyer yollarını görünmez bir şekilde sınırlandırmaktadır. Toplumsal ve örgütsel normlara kök salmış ayrımcı uygulamalar, kadın yöneticilerin potansiyellerinin tam olarak değerlendirilmesini engellemekte ve kariyer ilerlemelerini sekteye uğratmaktadır.

Liderlik Algısı ve Rol Uyuşmazlığı

Kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesindeki en büyük zorluklardan biri, geleneksel liderlik algısının erkek özellikleriyle özdeşleştirilmesidir. Toplumda ve kurumlarda yerleşmiş olan stereotipler, liderlik rolünü genellikle “otoriter,” “kararlı” ve “rekabetçi” gibi erkeklere atfedilen özelliklerle ilişkilendirmektedir. Bu durum, kadınların liderlik potansiyelinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Eagly ve Karau’nun (2002) rol uyumsuzluğu teorisi, bu durumu açıklamaktadır. Teoriye göre, kadınlara atfedilen “duygusal” veya “işbirlikçi” özellikler ile liderlik rolüne ilişkin “rasyonel” ve “otoriter” beklentiler arasındaki çelişki, kadın liderlere karşı önyargıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böylece kadın yöneticiler, aynı başarıyı gösterdiklerinde bile erkek meslektaşlarına göre daha az takdir edilmekte veya farklı algılanmaktadır. Örneğin, bir kadının kararlı duruşu “agresif” ya da “duygusal” olarak nitelendirilirken, aynı davranışı sergileyen bir erkek “güçlü” veya “lider ruhlu” kabul edilebilmektedir.

Gizli ve Sistemik Ayrımcılık

Cinsiyet ayrımcılığı çoğu zaman açıkça ifade edilmez; daha çok gizli ve sistemik bir şekilde işler. Terfi süreçlerinde kullanılan subjektif kriterler, kadın adayların dezavantajlı duruma düşmesine yol açabilir. “Uyum” ya da “kültüre

uygunluk” gibi muğlak ifadeler, önyargıların devreye girmesine zemin hazırlayabilir. Reskin (2000), iş yerinde görülen ayrımcılığın yalnızca istihdam ve ücret eşitsizliklerinden ibaret olmadığını; terfi ve kariyer geliştirme fırsatlarındaki “kapalı kapı” ayrımcılığının da kadınların ilerlemesini engellediğini belirtmektedir.

Profesyonel Ağlar ve Mentorluk

Kadın yöneticiler, erkek egemen profesyonel ağlara katılmakta da zorluk yaşamaktadır. Oysa bu ağlar, bilgi akışı, mentorluk ve kariyer ilerlemesi için kritik öneme sahiptir. Catalyst’ın (2007) araştırması, mentorluğun ve sponsorluğun kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmasında hayati bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ancak erkek meslektaşların genellikle kendilerine daha benzer adaylara destek verme eğilimi, kadınların bu fırsatlara erişimini kısıtlamaktadır.

Cinsiyet ayrımcılığı ve önyargılar, kadın yöneticilerin önündeki en önemli engellerden biri olmaya devam etmektedir. Bu engellerin aşılması, yalnızca kadınların kariyer potansiyellerini gerçekleştirmelerine değil, aynı zamanda kurumların daha kapsayıcı, yenilikçi ve başarılı olmasına da katkı sağlayacaktır.

Rol Çatışmaları

Okul yönetimi çok aktörlü ve dinamik bir alandır; bu bağlam, özellikle kadın yöneticiler için farklı rollerin eşzamanlı beklentilerini beraberinde getirir. Rol çatışması, bireyin üstlendiği rollerin (ör. yönetici, anne, eş, akraba, topluluk üyesi) beklentilerinin birbiriyle uyumsuz/çelişkili olduğu durumdur (Katz & Kahn, 1978). Eğitim kurumlarında bu çatışma; idari, pedagojik, mali ve toplumsal sorumlulukların aynı anda talep edilmesiyle somutlaşır ve kadın yöneticiler için toplumsal cinsiyet normları nedeniyle daha karmaşık bir hâl alır.

- 1) İş–Aile Temelli Rol Çatışmaları: Toplumsal normlar kadınlardan hem başarılı bir yönetici hem de birincil bakım verenini olmalarını bekler. Bu “çifte yük”, zaman baskısı ve duygusal tükenmişliği artırarak kariyer gelişimini zorlaştırır. Koç & Bulut (2018), kadın okul yöneticilerinin en büyük engellerinden birinin iş–aile dengesini kurma güçlüğü olduğunu gösterir. Atan & Çetin (2012) de çoklu rol üstleniminin zaman baskısı ve çatışma yarattığını belirtir.
- 2) Rol Çatışmasının Boyutları: Zaman temelli çatışma: Bir rolde harcanan zamanın diğer rolün gereklerini engellemesi (ör. uzun toplantılar, mesai dışı etkinlikler → aileye ayrılan sürenin azalması). Eğitim yönetimi rollerinde yaygındır (Beutell & Greenhaus, 1985). Gerinim/stres temelli çatışma: Bir rolde yaşanan stres ve tükenmişliğin diğer role taşınması

(Boles & McMurrian, 1996). Örn. yoğun veli/öğrenci beklentileri ve bürokratik yüklerin eve taşınması. Davranış temelli çatışma: Bir rolde işlevsel olan davranışın diğer rolde uygunsuz/işlevsiz olması. Örn. işte direktif veren-otoriter üslup ev içinde ilişki gerilimi yaratabilir; aile bağlamının gerektirdiği empatik/destekleyici davranış kalıbıyla çelişir.

- 3) Stereotip Kaynaklı Beklenti Çatışmaları: Kadın yöneticiden aynı anda hem “empatik ve kapsayıcı” hem de “kararlı ve otoriter” olması beklenebilir. Bu çifte beklenti, Eagly & Karau’nun (2002) rol uyumsuzluğu çerçevesiyle açıklanır: kadınlara atfedilen toplumsal özellikler, liderliğe ilişkin geleneksel beklentilerle çatıştığında, kadın liderlerin davranışları farklı/olumsuz değerlendirilir ve çatışma şiddetlenir.

Süreğen rol çatışmaları; stres, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, örgütten ayrılma niyeti ve kariyer yavaşlaması gibi olumsuz çıktılar üretir. Kurumsal performans, öğretmen bağlılığı ve okul iklimi de dolaylı biçimde etkilenir.

Kadınların Liderlikte Empati, İletişim ve Duyarlılık Becerileri

Kadınların eğitim yönetiminde üst düzey pozisyonlara geçişiyle birlikte liderlik tarzlarının yalnızca otoriter ya da görev yönelimli değil, aynı zamanda insani değerler odaklı bir çerçeveye oturduğu görülmektedir. Bu bağlamda empati, etkili iletişim ve duyarlılık gibi sosyal-duygusal beceriler kadın liderlik pratiğinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Çarli & Eagly, 2007; Çayak ve Çetin, 2020). Empati, bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayarak uygun bir şekilde yanıt verebilmesini ifade eder ve kadın liderlerin bu yönlerinin güçlü olması okul ortamlarında olumlu bir sosyal iklimin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Özdemir ve Yılmaz (2022), kadın okul müdürlerinin empati becerilerinin öğretmen ve öğrenci memnuniyetini doğrudan etkilediğini belirtirken, Çetin ve Çayak (2020) da empatik yaklaşımların öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Etkili iletişim ise liderliğin temel unsurlarından biri olup açık, şeffaf ve geri bildirimle dayalı bir yönetim anlayışını gerektirir. Kadın liderlerin bu noktadaki becerileri, ekip uyumunun sağlanması ve krizlerin yönetilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Cengiz (2021) tarafından yapılan araştırma, kadın müdürlerin sözel ve duygusal iletişimde erkek meslektaşlarına göre daha yüksek performans sergilediklerini ve bunun da öğretmen bağlılığı ile öğrenci-veli memnuniyetine olumlu yansıdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, kadın liderlik tarzlarının önemli bir bileşeni duyarlılık ve duygusal zekâdır. Karakütük (2019), kadın yöneticilerin çalışanların bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaştıklarını ve bu

sayede kurum içinde aidiyet duygusunu güçlendirdiklerini vurgulamaktadır. Güneş (2022) ise MEB’de görev yapan kadın yöneticilerin özellikle kriz anlarında daha sabırlı ve yapıcı tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla kadın liderlerin empati, iletişim ve duyarlılık becerileri yalnızca bireysel liderlik özelliklerini değil, aynı zamanda okul iklimi, çalışan motivasyonu ve öğrenci başarısı gibi kurumsal çıktıları da etkilemektedir. Bu sosyal-duygusal beceriler, kadınların eğitim yönetiminde insan odaklı ve sürdürülebilir bir liderlik modeli geliştirmelerine katkı sağlamakta; okulların daha kapsayıcı, güven temelli ve verimli bir yapıya kavuşmasına olanak tanımaktadır.

Kadın ve Erkek Okul Yöneticileri Arasındaki Liderlik Farklılıkları

Kadın ve erkek yöneticiler benzer yönetsel görevleri üstlenseler de karar alma süreçlerinde, çalışanlarla ilişkilerinde ve örgütsel kültüre katkı biçimlerinde belirgin farklılıklar göstermektedirler (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001; Karakütük, 2019). Araştırmalar, kadın yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha demokratik, katılımcı ve iş birliğine açık bir yaklaşım benimsediklerini; buna karşın erkek yöneticilerin daha otoriter, görev yönelimli ve hiyerarşik yapılara bağlı kaldıklarını ortaya koymaktadır (Çayak & Çetin, 2020). Nitekim Çayak (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, kadın yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini daha fazla dinledikleri ve bu fikirleri karar süreçlerine dâhil ettikleri belirlenmiştir.

Kadın yöneticilerin sözel ve duygusal iletişim becerilerinde daha etkili oldukları ve empati kurma konusunda erkek yöneticilere kıyasla daha başarılı bulundukları görülmektedir. Asiye Güneş’in (2022) çalışmasında, kadın yöneticilerin kriz anlarında daha yapıcı, anlayışlı ve empatik iletişim kurdukları vurgulanmıştır. Buna karşılık, erkek yöneticilerin iletişimlerinde daha kısa, görev odaklı ve emir-komuta yapısına uygun bir tutum sergiledikleri ifade edilmektedir (Yıldız, 2021). Bu durum, kadın liderlerin dönüşümcü, iş birliğine dayalı ve duyarlılık temelli liderlik stillerine yatkın olduklarını; erkek liderlerin ise daha çok geleneksel, otokratik veya transaksiyonel liderlik tarzlarını benimsediklerini göstermektedir (Küçük, 2023). Dönüşümcü liderlik, kadınların çalışanların duygusal ihtiyaçlarına yönelik hassasiyetlerini ve motivasyon becerilerini ön plana çıkararak örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu artırmaktadır (Bass, 1990; Çayak & Çetin, 2020). Kadın yöneticilerin şeffaf, açık ve adil bir yönetim anlayışına sahip olmaları, örgütsel iklimi pozitif yönde etkilemektedir. Güneş (2022), kadın yöneticilerin örgütte güven ortamı oluşturduklarını; buna karşın erkek yöneticilerin daha çok görev ve performans odaklı bir iklim geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkek yöneticiler arasındaki farklılıkları şekillendiren önemli bir unsur olarak öne

çıkılmaktadır. Erkek yöneticiler, liderliğe atfedilen “güçlü, kararlı, otoriter” sıfatlarıyla daha kolay özdeşleşirken; kadın yöneticiler “empatik, şeffaf, destekleyici” özellikleriyle öne çıkmaktadır (Çarlı & Eagly, 2007; Karakütük, 2019).

Kadın Yöneticilere Yönelik Algılar ve Tutumlar

Kadın yöneticilere yönelik algılar ve tutumlar da bu bağlamda toplumsal normlarla şekillenmektedir. Öğretmenler, veliler ve öğrenciler kadın yöneticilerin performanslarını çoğunlukla kendi deneyim ve beklentilerine göre değerlendirmekte ve bu durum, kimi zaman olumlu, kimi zaman ise önyargılı tutumlara yol açmaktadır. Yapılan araştırmalar, kadın yöneticilerin eğitim kurumlarındaki liderlik performanslarının, yönetime dair kalıplaşmış algılar nedeniyle farklı değerlendirmelere tabi tutulduğunu göstermektedir (Güvenç, 2021). Öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin algıları genellikle iletişim becerileri, empati ve adalet anlayışı çerçevesinde şekillenmektedir. Çayak ve Çetin’in (2020) araştırmasında, kadın yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları duygusal etkileşimin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı ve okul iklimine olumlu yansıdığı bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenler kadın yöneticileri daha demokratik, anlayışlı ve çalışan odaklı olarak değerlendirmektedir.

Veliler açısından kadın yöneticiler çoğunlukla güven ve disiplin temelli algılanmaktadır. Güneş’in (2022) çalışmasında velilerin kadın yöneticileri “anaç, düzenleyici ve takipçi” sıfatlarıyla tanımladıkları; öğrenci gelişimini daha yakından izledikleri için onlara daha fazla güven duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca kadın yöneticilerin okul-aile iletişimde daha etkin oldukları da vurgulanmıştır. Öğrenciler ise kadın yöneticileri genellikle yakın, kapsayıcı ve destekleyici olarak tanımlamaktadır. Yıldız’ın (2021) İstanbul’da yürüttüğü araştırmada öğrenciler, kadın yöneticilerin anlayışlı, güven verici ve iletişime açık olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kadın yöneticilere ilişkin algılar her zaman olumlu değildir. Bazı öğretmenler ve veliler, liderlik pozisyonlarını “erkek işi” olarak görmekte ve kadın yöneticilerin otorite kurmakta zorlanabileceklerini savunmaktadır (Karakütük, 2019). Bu durum, kadın yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha fazla sorgulanmalarına yol açmakta ve performanslarının cinsiyete dayalı değerlendirilmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak kadın yöneticilere yönelik algılar, bireylerin toplumsal değerleri, eğitim düzeyi ve cinsiyet rollerine bakış açılarıyla yakından ilişkilidir. Kadın yöneticiler genellikle olumlu değerlendirilse de toplumsal normların etkisiyle çelişkili tutumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle, okul yöneticilerinin cinsiyetlerinden bağımsız olarak liderlik nitelikleriyle

değerlendirilmesini sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim yönetimi için kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Kurum Kültürünün Kadın Liderlere Yaklaşımı

Kurum kültürü, eğitim kurumlarının değerlerini, normlarını, inanç sistemlerini ve davranış kalıplarını şekillendiren temel yapı olarak yöneticilerin performanslarını, kabul edilme biçimlerini ve liderlik tarzlarının örgüt içindeki etkilerini doğrudan belirlemektedir. Ancak bu kültürel yapının cinsiyete dayalı yaklaşımlar içermesi, özellikle kadın yöneticiler için güçlükler ve direnç mekanizmaları yaratabilmektedir (Erdoğan, 2019; Schein, 2010). Kadın liderlerin kurum içinde nasıl algılandıkları, büyük ölçüde kurumun hâkim kültürel kodlarıyla ilişkilidir. Ataerkil ve geleneksel yapının baskın olduğu kurumlarda liderliğin hâlâ erkeklikle özdeşleştirilmesi, kadınların lider olarak kabul edilmesini zorlaştırmaktadır (Karakütük, 2019). Bu bağlamda, kadın yöneticilerin liderlik nitelikleri yerine cinsiyetleri üzerinden değerlendirilmesi, kurum kültürü içinde görünmez engeller oluşturabilmektedir.

Çayak ve Çetin'in (2020) çalışmasında, kadın eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları örgütsel dirençlerin temelinde kültürel tutumların yattığı saptanmıştır. Araştırmada, kadın yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha sık sorgulandıkları, liderlik tarzlarının ise “yumuşak” ya da “fazla duyarlı” şeklinde küçümsendiği ortaya konmuştur. Buna karşın, eşitlikçi bir kurum kültürüne sahip örgütlerde kadın liderlerin çok daha etkili, katılımcı ve güven odaklı yönetim biçimleri oluşturdukları görülmüştür. Benzer şekilde, Güneş'in (2022) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürüttüğü çalışmada kadın yöneticilerin özellikle ilk yıllarında kültürel dirençle karşılaştıkları; ancak uzun vadede etik duruşları, güçlü iletişim becerileri ve iş birliğine dayalı yaklaşımları sayesinde kurum kültürünü dönüştürebildikleri belirlenmiştir. Yıldız (2021) da, kadın yöneticilerin liderliğinde güven duygusunun arttığını, öğretmenlerin daha fazla görüş bildirme fırsatı bulduklarını ve kurum içi iletişim ikliminin olumlu yönde değiştiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, kadın liderlerin kurum kültürünü pasif biçimde kabul eden değil, onu dönüştüren aktörler olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla, geleneksel, hiyerarşik ve eril kodların hâkim olduğu yapılarda kadın yöneticiler daha fazla dirençle karşılaşırken; demokratik, katılımcı ve etik değerlere açık kurumlarda kadın liderlerin etkinliği ve görünürlüğü artmaktadır. Bu nedenle cinsiyet eşitliğine duyarlı kurum kültürlerinin yaygınlaştırılması, yalnızca kadın yöneticilerin değil, tüm eğitim sisteminin niteliğini doğrudan geliştirecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Kadın yöneticilerin medya ve kamuoyundaki temsili ise toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiği ve güç ilişkilerinin yansıtıldığı bir başka önemli

boyutu oluşturmaktadır. Medya, kadın liderleri çoğu zaman geleneksel cinsiyet normları çerçevesinde sunmakta, bu da kamuoyunda kadın yöneticilere yönelik algıların şekillenmesinde etkili olmaktadır. Medyada kadın liderlerin temsili genellikle stereotipik kalıplarla sınırlı kalmakta, kadın yöneticiler duygusal, empatik ya da ailevi rollerle ilişkilendirilirken otoriter ve karar verici özellikler daha çok erkek liderlerle özdeşleştirilmektedir. Bu durum, kadın liderlerin profesyonel yeterliliklerinin göz ardı edilmesine ve liderlik kapasitelerinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Özmen ve Vural'ın (2023) çalışmasında, medya profesyonellerinin kadın temsiline yönelik algılarının genellikle kadınları ikincil konumlara yerleştirdiği ve liderlik rollerine erişimlerini zorlaştırdığı ortaya konmuştur.

Medyadaki bu temsiller, kamuoyunun kadın liderlere ilişkin algılarını doğrudan etkilemektedir. Kadın yöneticiler çoğu zaman “yumuşak liderlik” tarzıyla özdeşleştirilmekte, bu da onların otorite kurma ve karar alma süreçlerinde yeterince ciddiye alınmamasına neden olmaktadır. RTÜK tarafından düzenlenen “Medyada Kadının Temsili Uluslararası Çalıştayı” da, medyanın kadınlara yönelik şiddetle mücadeledeki rolünü vurgulamış ve kadınların güçlü ve çeşitli kimliklerle temsillerinin toplumsal dönüşümü hızlandıracağına dikkat çekmiştir. Yerel medya üzerine yapılan araştırmalarda da, kadınların daha çok alt kademelerde yoğunlaştıkları, ancak karar alma ve yönetim pozisyonlarında yeterince temsil edilmedikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak kadın yöneticilerin medya ve kamuoyundaki temsili, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Kadın liderlerin yalnızca geleneksel roller üzerinden değil, aynı zamanda profesyonel başarıları ve liderlik kapasiteleriyle de görünür kılınmaları, kamuoyunda daha dengeli ve adil bir algının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda medya içeriklerinin cinsiyet eşitliği perspektifiyle değerlendirilmesi ve kadın liderlerin görünürlüğünün artırılması hem eğitim yönetimi hem de toplumsal eşitlik açısından stratejik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Kadın Yöneticilerin Başarı Faktörleri

Kadınların okul yönetimindeki temsiliyetini artırmaya yönelik çalışmalar yalnızca sayısal eşitliği değil, aynı zamanda nitelikli ve etkili liderlik gelişimini de kapsamaktadır. Bu bağlamda kadın yöneticilerin eğitim düzeyi, mesleki deneyimi ve liderlik eğitimi alma durumları, yönetsel rollerini etkin biçimde yerine getirmelerinde belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. Literatür, bu üç değişkenin kadın liderliğini hem bireysel gelişim hem de kurumsal verimlilik bağlamında önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Çayak ve Çetin'in (2016) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenme düzeyleri;

cinsiyet, kıdem yılı ve eğitim düzeyi açısından karşılaştırılmış; özellikle kadın öğretmenlerin liderliğe ilişkin motivasyonları ile kişisel ve mesleki gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre, liderlik eğitimi alan kadın öğretmenlerin okulda inisiyatif alma, karar süreçlerine katılma ve ekip yönetimi gibi alanlarda daha fazla sorumluluk üstlendikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, kadınların liderlik rollerine hazırlanmasında yalnızca formal eğitim değil, aynı zamanda hizmet içi eğitim ve deneyimsel öğrenmenin de etkili olduğunu göstermektedir.

Demir'in (2022) çalışması ise kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile eğitim düzeyi, kıdem yılı ve yönetsel görev deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, kadın yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik özellikleri sergilediğini, bu tutumun ise yüksek eğitim düzeyi ve liderlik gelişim programlarına katılımı ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile ve toplumun kadınların kariyer gelişimine etkisi gibi dışsal faktörlerin yanı sıra, bireysel öz-yeterlik algısının da yöneticilikte belirleyici olduğu vurgulanmaktadır.

Kadınların eğitim yönetiminde yükselmeleri yalnızca bireysel yetkinliklere değil, bu yetkinlikleri destekleyen ve sürdürülebilir kılan sistematik mekanizmalara da bağlıdır. Bu bağlamda, liderlik eğitiminin teorik ve uygulamalı bileşenlerini içeren programlara erişimin yaygınlaştırılması, kadın eğitimcilerin öz liderlik becerilerini geliştirmelerine yönelik rehberlik sistemlerinin kurulması önerilmektedir. Kadın yöneticilerin deneyim yoluyla edindikleri mesleki yeterliklerin, eğitim politikaları ve okul kültürleriyle desteklenmesi sürdürülebilir eşitlik anlayışının yerleşmesi açısından kritik önemdedir (Tüzün, 2023). Bununla birlikte, kadınların okul yöneticiliğine geçiş sürecinde karşılaştıkları yapısal ve kültürel engeller yalnızca bireysel çabalarla aşılamamakta, bu nedenle kurumsal destek mekanizmaları büyük önem kazanmaktadır. Literatürde, kadın eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde mentorluk ilişkileri ve profesyonel destek ağlarının güçlendirici bir rol oynadığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Çayak ve Çetin, 2016; Tüzün, 2023).

Mentorluk, deneyimli bireylerin daha az deneyimli kişilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğu, güven ve rehberlik esasına dayalı bir süreçtir. Kadın eğitim yöneticileri açısından mentorluk ilişkileri; kurumsal aidiyetin güçlenmesi, liderlik becerilerinin pekişmesi ve öz-yeterlik algısının artması gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Demir'in (2022) araştırmasında kadın yöneticilerin büyük çoğunluğu, mentor desteği aldıkları dönemlerde liderlik rollerine daha hızlı adapte olduklarını ve karar alma süreçlerine daha etkin katıldıklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada, kadın yöneticilerin mentorluk deneyimleri ile yönetsel öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki

saptanmıştır. Bunun yanı sıra, mentorluğun yalnızca bireysel gelişime değil, örgütsel iklimin dönüşümüne de katkı sunduğu ifade edilmektedir. Yılmaz'ın (2021) çalışması, kadın öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu dayanışma ağlarının mesleki yalnızlık hissini azalttığını ve katılımcıların mesleki doyum düzeylerini yükselttiğini göstermektedir. Katılımcılar, benzer deneyimlere sahip kadınlarla kurulan güven ilişkilerinin özellikle çatışma yönetimi ve rol çatışmaları gibi alanlarda destekleyici işlev gördüğünü belirtmiştir.

Destek ağları ise mentorluktan farklı olarak yatay ilişkiler temelinde gelişen, bireylerin karşılıklı bilgi, deneyim ve duygusal destek sundukları yapılar olarak tanımlanabilir. Kadın yöneticiler için bu ağlar yalnızca mesleki dayanışma zemini oluşturmakla kalmayıp iş-yaşam dengesi kurmada ve cinsiyet temelli ayrımcılıklarla başa çıkmada da önemli katkılar sağlamaktadır (Alberalar, 2015). Ayrıca, ortak sorunlara yönelik kolektif çözüm önerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamakta ve kadınların mesleki eylemliliklerini artırmaktadır.

Sonuç olarak, kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, yönetim süreçlerine etkin katılımları ve karar alma mekanizmalarında görünür olmaları açısından mentorluk ve destek ağları kritik bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle, kadınların profesyonel gelişimini destekleyecek yapıların kurumsal düzeyde planlanması, mentor-mentee eşleşmelerinin bilinçli yapılması ve destek ağlarının sürdürülebilir biçimde yapılandırılması önem arz etmektedir. Böylece kadınların yalnızca yönetici pozisyonlarına atanması değil, bu pozisyonlarda etkili ve sürdürülebilir bir liderlik sergilemeleri de mümkün hale gelecektir.

Kadın Yöneticilerin Motivasyon Kaynakları

Kadın yöneticilerin liderlik rollerini etkin bir biçimde sürdürebilmeleri yalnızca mesleki yeterlik ve kurumsal destekle değil, aynı zamanda bireysel düzeyde sahip oldukları içsel ve dışsal motivasyon unsurlarıyla da yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin motivasyon kaynakları, bireysel değer yönelimleri, örgütsel koşullar, toplumsal cinsiyet algıları ve mesleki tatmin düzeyleri tarafından şekillenmektedir (Yılmaz, 2022). Bu açıdan motivasyon, sadece yönetsel etkinliği belirleyen bir unsur değil, aynı zamanda kadın yöneticilerin liderlik rollerinde sürekliliği sağlayan temel bir psikososyal dinamik olarak değerlendirilmektedir.

Literatürde kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları içsel (intrinsik) ve dışsal (ekstrinsik) olmak üzere iki temel grupta ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin işini anlamlı, tatmin edici ve değerli bulmasıyla ilişkilidir ve liderlik sorumluluğunu üstlenme arzusu, başarıma güdüsü, toplumsal katkı sağlama isteği ve etik değerlere bağlılık gibi unsurları içermektedir (Gür, 2021).

Çayak'ın (2019) araştırmasında, kadın yöneticilerin önemli bir bölümünün eğitim ortamlarında fark yaratma arzusu ve öğrenci başarısına katkıda bulunma isteğiyle motive oldukları ortaya konmuştur.

Dışsal motivasyon faktörleri ise bireyin dış çevreden aldığı ödül, takdir, statü, ücret, terfi olanakları ve örgütsel destek gibi unsurlardan beslenmektedir. Çetin'in (2021) çalışmasında, kadın okul yöneticilerinin özellikle kurumsal takdir, üst yönetim desteği ve profesyonel gelişim olanaklarına erişim gibi dışsal faktörlerden yüksek düzeyde motive oldukları belirlenmiştir. Erkek egemen yapılarda görünürlük kazanma, yetkinliklerini kanıtlama ve yönetsel otoritenin meşruiyetini sağlama çabası, kadın yöneticiler için motivasyonu artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çetin, 2021; Tüzün, 2023). Ancak bazı araştırmalar, kadın yöneticilerin içsel motivasyon kaynaklarının daha baskın olduğunu ve dışsal ödüllerin ancak bireysel değer yönelimleriyle örtüştüğünde sürdürülebilir motivasyon sağladığını göstermektedir (Kaya, 2020). Örneğin, bireysel gelişime önem veren bir kadın yöneticinin aldığı takdirin yalnızca sosyal görünürlükle değil, aynı zamanda mesleki gelişim fırsatlarıyla birleştiğinde motive olduğu görülmektedir. Bu bulgu, motivasyonun bireysel değer sistemleriyle ne denli ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları çok boyutlu ve bağlamsal bir yapıya sahiptir. İçsel ve dışsal faktörlerin birlikte değerlendirildiği motivasyon modelleri, kadın liderlerin eğitim yönetiminde etkinliklerini artırmalarını desteklemektedir. Bu nedenle yönetsel pozisyonlarda bulunan kadınlara yönelik profesyonel gelişim programlarının çeşitlendirilmesi, örgüt içi takdir mekanizmalarının güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet temelli bariyerlerin azaltılması, motivasyonu besleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Ulusal Politikalar ve Millî Eğitim Bakanlığı Uygulamaları

Türkiye'de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları anayasal güvenceler ve ulusal strateji belgeleri çerçevesinde şekillenmektedir. Anayasa'nın 10. maddesi, kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğunu belirtmekte ve devletin bu eşitliği sağlamakla yükümlü olduğunu vurgulamaktadır. Bu anayasal dayanak doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmeye yönelik çeşitli strateji ve projeler geliştirmiştir. Bu kapsamda, 2014 yılında başlatılan "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP)", eğitim sisteminin tüm bileşenlerine toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısını yerleştirmeyi hedeflemiştir. Proje sürecinde, eğitim mevzuatı, öğretim programları ve ders kitapları toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle gözden geçirilmiş, öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmiş ve "Toplumsal Cinsiyet

Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları” geliştirilmiştir. Ancak uygulamada karşılaşılan zorluklar ve toplumsal dirençler nedeniyle projenin sürdürülebilirliği sınırlı kalmıştır. Özellikle bazı çevreler tarafından projenin “geleneksel aile yapısına tehdit” olarak algılanması, kapsamın daraltılmasına ve kimi uygulamaların askıya alınmasına yol açmıştır.

Türkiye’nin toplumsal cinsiyet eşitliği alanında uluslararası sözleşmelerden kaynaklanan yükümlülükleri de bulunmaktadır. Bu belgeler arasında en önemlilerinden biri, Türkiye’nin 1985 yılında onayladığı CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi)’dir. CEDAW kapsamında Türkiye, kadınların eğitim hakkına erişimini sağlamak ve eğitimde cinsiyet temelli ayrımcılığı ortadan kaldırmakla yükümlüdür. Komite değerlendirmelerinde Türkiye’ye, özellikle kırsal bölgelerdeki kız çocuklarının eğitime erişiminin güçlendirilmesi ve eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde tavsiyeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, UNESCO politikaları Türkiye’nin benimsediği uluslararası çerçevelerden biridir. UNESCO, 2008 yılından itibaren toplumsal cinsiyet eşitliğini küresel önceliklerinden biri olarak belirlemiş ve eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla çeşitli programlar geliştirmiştir. Türkiye, UNESCO’nun bu politikaları doğrultusunda eğitim sisteminde eşitliği teşvik eden projelere uyum sağlamayı taahhüt etmiştir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG 5) kapsamında, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve tüm kadınlar ile kız çocuklarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Türkiye, bu hedef doğrultusunda eğitimde cinsiyet eşitliğini geliştirecek politikalar uygulama yükümlülüğünü üstlenmiş ve bu kapsamda çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Dolayısıyla, Türkiye’de ulusal politikalar ile uluslararası yükümlülükler bir arada değerlendirildiğinde, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca ulusal bir hedef değil, aynı zamanda uluslararası sorumlulukların da bir gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu politikaların sürdürülebilirliği, toplumsal algı, kurumsal direnç ve siyasi irade gibi faktörlere bağlı olarak farklı düzeylerde etkili olabilmektedir.

SONUÇ

Kadın yöneticilerin eğitim yönetiminde artan temsiliyeti, yalnızca toplumsal cinsiyet eşitliği açısından değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının niteliği ve sürdürülebilir başarısı açısından da kritik bir öneme sahiptir. Literatürde kadın liderlerin empatik, katılımcı ve duyarlı yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonunu yükselttiği, okul ikliminde güven ortamı sağladığı ve öğrenci başarısına doğrudan katkı sunduğu ortaya konmuştur. Kadın yöneticilerin liderlik pratikleri, demokratik katılımı teşvik ederek öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımını desteklemekte, bu da kurumsal aidiyet ve iş doyumunu artırmaktadır. Eğitim yönetiminde kadınların

varlığı, çatışma yönetiminde yapıcı çözümler üretilmesine ve iş birliğine dayalı bir örgüt kültürünün inşasına zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, kadınların üst düzey yönetim kademelerine erişiminde cam tavan sendromu, cinsiyet temelli önyargılar ve toplumsal normlar hâlâ önemli engeller olarak varlığını sürdürmektedir.

Mentorluk ve profesyonel destek ağlarının kadın yöneticilerin kariyer gelişiminde kritik bir işlev gördüğü, özgüveni artırdığı ve yönetsel yeterliklerin pekişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Araştırmalar, kadın yönetici adaylarının deneyim paylaşımına dayalı bu programlarla daha güçlü bir liderlik kimliği geliştirdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde yürütülen politika ve projelerin, uluslararası belgelerden (CEDAW, UNESCO, SDG 5) kaynaklanan yükümlülüklerle uyumlu olması, kadınların yönetim kademelerine daha fazla erişimini teşvik edici bir rol üstlenmektedir. Ancak bu politikaların sahadaki etkisini sınırlayan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve kültürel dirençlerin dönüşümü, hâlen çözülmesi gereken temel bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Kadın yöneticilerin motivasyon kaynakları hem içsel hem de dışsal unsurları kapsamakta; öğrencilerin başarısına katkı sağlama arzusu, etik değerlere bağlılık ve mesleki gelişim isteği gibi faktörler, liderlik rollerinde sürekliliğin ana dinamiklerini oluşturmaktadır. Öte yandan, kurumsal takdir, üst yönetim desteği ve profesyonel gelişim fırsatları gibi dışsal unsurlar da kadın yöneticilerin motivasyonunu pekiştiren etkenler arasında yer almaktadır. Eğitim yönetiminde kadın liderlerin güçlendirilmesi, yalnızca sayısal temsiliyetin artırılmasına değil, aynı zamanda nitelikli liderlik becerilerinin geliştirilmesine de odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, yönetici atama süreçlerinin şeffaflaştırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğini önceleyen farkındalık eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve kadın yöneticilere yönelik sistematik mentorluk programlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca, kadın liderlerin okul iklimine olan katkıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak uzun dönemli araştırmalar, literatüre ve uygulamaya yön verecek nitelikte olacaktır. Eğitim kurumlarının dönüşümünde kadın yöneticilerin etik duruşları, güçlü iletişim becerileri ve katılımcı liderlik anlayışları yol gösterici bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim yönetiminde kadın liderlerin güçlendirilmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde yapılacak çok boyutlu müdahalelerle mümkün olabilmektedir. Kadın yöneticilerin eğitim kurumlarına kattıkları değerlerin görünür kılınması, yalnızca eşitlikçi bir yaklaşımın değil, aynı zamanda etkili ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin inşasının da anahtarıdır. Bu nedenle, kadınların liderlik potansiyelinin açığa çıkarılması ve desteklenmesi, eğitim sistemlerinin gelecekteki başarısı için vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Z. (2020). Yükseköğretimde kadın akademik yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 64, 269–290.
- Alberalar, A. (2015). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri hakkında bir doküman analizi. *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1604607>
- Atan, E., ve Çetin, M., (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan”a ilişkin algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 123–136.
- Atık, S., İnandı, S., Özkan, S., ve Peker, A., (2009). Kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları engeller. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 78–101.
- Bogdan R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Pearson Education.
- Boz, T. B. (2023). Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları. *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3917032>
- Bozkurt, A. (2023). Kadın yöneticilerin liderlik becerileri. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 30–46.
- Carli, L. L. & Eagly, A. H., (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- Catalyst (2007). *The Double-Bind Dilemma for Women in Leadership*.
- Catalyst. (2022). *Women in the workforce: Global trends*. Catalyst Research Report.
- CEİD İzler. (2019). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*. <https://ceidizler.ceid.org.tr>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Çayak, S. (2023). Cam tavan sendromu ve kadın yöneticiler. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 112–126.
- Çayak, S. ve Çetin, M. (2022). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politika uygulamaları: Nitel bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları*.
- Çayak, S. ve Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Academia.edu*.
- Çayak, S., ve Çetin, M. (2016). Öğretmen liderliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Educational Studies*, 3(2), 55–72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40032/476032>

- Çayak, S., ve Çetin, M. (2017). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Educational Studies Journal*, 4(2), 22–34.
- Çelikten, M. (2004). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve eğitim yönetimde kadınlar. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 35–48.
- Çetin, M. (2023). Cinsiyet stereotipleri ve eğitimde liderlik. *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dergisi*, 18(2), 72–89.
- Demir, G. (2022). Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. & Yılmaz, G., (2023). Kadın liderlerin liderlik algısı. *Eğitim ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 60–78.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598.
- Ekin, O., Demir, Y., Erden, Ö., ve Erol, İ. (2022). Kadın yöneticilerin liderlik özellikleri üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların doküman analizi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(4), 1760–1777.
- Ely, R. J., & Meyerson, D. E. (2000). Advancing gender equity in organizations. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 112–123.
- Ergül, G. (2020). Türkiye’de kadın yöneticiliğinin toplumsal cinsiyet bağlamında sosyolojik analizi (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Güneş, A. (2021). Kadın üst düzey yöneticilerin otantik liderlik davranışlarının incelenmesi: Milli Eğitim Bakanlığı örneği (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Gür, H. (2021). Eğitim yöneticilerinin motivasyon kaynakları: Cinsiyet temelli karşılaştırmalı analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(3), 112–131.
- Güzel, S. (2021). Eğitimde bürokrasi ve kadın yöneticiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 145–162.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*.
- Ibarra, H., Carter, N. M., & Silva, C. (2010). Why men still get more promotions than women. *Harvard Business Review*.
- ILO. (2020). Women at work: Trends 2020. International Labour Organization.
- İşeri, H. (2022). Eğitimde kadın liderliği ve cam tavan sendromu. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 115–130.

- Johnson, R. (2021). Women in leadership: Balancing work and life. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 55–70.
- Karaoğlu, A. (2020). Kadın yöneticilerin iş-yaşam dengesi mücadelesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 67–82.
- Kaya, T. (2020). Kadın okul yöneticilerinin iş motivasyonlarına etki eden faktörler (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Koç, K., & Bulut, G. (2018). Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Engeller ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 297-318.
- Koç, Y., & Bulut, A. (2018). Eğitimde kadın yöneticilerin cam tavan sendromu ile mücadeleleri. *Eğitimde Yönetim*, 26(1), 45–62.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the Glass Ceiling: Can Women Reach the Top of America's Largest Corporations?* Addison-Wesley.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400–410.
- OECD (2022). *Gender Equality in Education: Breaking Down Barriers to Leadership*.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Reskin, B. F. (2000). The proximate causes of employment discrimination. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 1(2), 173-193.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 675–688.
- TAP Vakfı. (2019). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği rehberi*. <https://www.tapv.org.tr>
- Thompson, L., & Diğerleri. (2020). Women and leadership development. *Leadership Quarterly*, 31(4), 405–420.
- Tüzün, E. (2023). Kadın eğitim yöneticilerinin kariyer gelişiminde karşılaştıkları yapısal engeller ve liderlik eğitiminin rolü (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UN Women. (2021). *Women and gender equality: Global perspectives*. UN Women Publications.
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2017). Gender and leadership in education: Challenges and opportunities. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2020). Women in Learning Leadership (WiLL). UNICEF Publications.
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.
- World Bank. (2019). Women's economic empowerment. World Bank Report.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2020). Türkiye'de eğitim yönetiminde kadın temsiliyeti. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5(2), 98–115.
- Yılmaz, B. (2021). Kadın eğitim yöneticilerinin örgütsel destek algıları ve dayanışma ağları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, B. (2022). Eğitimde liderlikte kadın motivasyonu: Nitel bir çalışma. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(2), 78–96.
- Yılmaz, Z. (2018). Kadın okul yöneticilerinin cam tavan algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

7. Bölüm

Veri Madenciliğinde Temel Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar

Semih ÇAYAK¹, Zeyneb DOLAN², Umut ÇELİKER³

1. Giriş

Geniş veri setleri içinde dikkat çekici, beklenmedik ya da değerli bilgilerin keşfedilmesi süreci olarak tanımlanan veri madenciliği (Hand, 2007, s. 621), büyük ölçekli veri yığınlarından yenilikçi ve potansiyel olarak faydalı bilgilerin sistematik bir şekilde ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir disiplindir (Baker, 2010, s. 112). Bu açıdan veri madenciliğinde büyük veri tabanlarından anlamlı ve ilgili bilgilerin elde edilebilmesi için kullanıcı sorgularına dayalı olarak milyarlarca internet sayfasından veriyi otomatik olarak çıkarabilen gelişmiş araçların kullanılması gerekmektedir.

Veri madenciliği, kurumların daha doğru tahminler yapmalarına, müşteri davranışlarını anlamalarına ve iş süreçlerini optimize etmelerine de olanak tanımaktadır. Özellikle sağlık sektörü veri madenciliğinin yaygın olarak kullanıldığı alanlardan biridir. Hastalıkların erken teşhis edilmesi, tedavi süreçlerinin iyileştirilmesi ve hasta bakımının daha verimli hale getirilmesi için büyük veri setlerinden elde edilen bilgilerin analizi büyük bir önem taşımaktadır (Bertsimas, 2014). Benzer şekilde eğitim alanında da öğrenci başarılarının analiz edilmesi, eğitim yöntemlerinin optimize edilmesi ve okul performansının artırılması amacıyla veri madenciliği teknikleri kullanılmaktadır (Romero ve Ventura, 2013). Perakende sektöründe ise müşteri alışveriş davranışlarının analizi ve satış tahminlerinin yapılması için veri madenciliği kullanılarak stratejik pazarlama planlaması yapılmaktadır (Ngai, Xiu ve Chau, 2009). Ayrıca finansal hizmetlerde, kredi risklerinin değerlendirilmesi, dolandırıcılık tespiti ve yatırım kararlarının desteklenmesi amacıyla veri madenciliği tekniklerinden faydalanılmaktadır (Hand, 2009).

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4360-4288, e-posta: semihcayak@gmail.com

² Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0001-6929-3161, e-posta: zeyneb.dolan@marmara.edu.tr

³ Doktora Adayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, e-posta: umutceliker57@gmail.com

2. Veri, Enformasyon ve Bilgi

Veri madenciliğinin temelini oluşturan kavramlardan olan veri, enformasyon ve bilginin tanımları ile aralarındaki ilişkiler üzerine oldukça fazla tartışma bulunmaktadır (Bernstein, 2009, s. 68, Liew, 2013, s. 49). Bu terimlerin tartışmaları ve tanımları, giriş düzeyindeki ders kitaplarından teorik araştırma makalelerine kadar literatürde yaygın bir şekilde yer almaktadır (Bernstein, 2009, s. 68). Veri, bilgi ve bilgelik arasındaki ilişki çeşitli şekillerde bir piramit veya zincir olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 2014, s. 44).

Ackoff, en üstte bilgelik olmak üzere onun altında sırasıyla anlama, bilgi, enformasyon ve verinin yer aldığı bir hiyerarşi ortaya koymuştur. Ayrıca, “bunların her birinin altında yer alan kategorileri kapsadığını” belirtmiş ve “insan zihninin ortalama olarak %40'ının veriden, %30'unun enformasyondan, %20'sinin bilgiden, %10'unun anlamadan ve neredeyse hiçbir kısmının bilgeliğe sahip olmadığını” ileri sürmektedir (Ackoff, 1989, akt. Bernstein, 2009, s. 68). Şekil 1’de veri, enformasyon, bilgi ve bilgelikğin yer aldığı piramit verilmiştir (Hey, 2004, s. 3).



Şekil 1. Veri Piramidi (Hey, 2004, s. 3)

Veri, büyük ölçüde kullanım bağlamına bağlı olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Hey, 2004, s. 5). Veri (ya da daha doğru bir ifadeyle datüm), örneğin kalp atış hızının dakikada 50 atım (bpm) olması gibi genellikle klinik bir ölçüm veya tanımlayıcı bir değerdir; ancak bağlam olmadan tek başına anlam

taşımaz (Cooper, 2014, s. 44). Veri, kaydedilmiş (toplanmış ve depolanmış) semboller ve sinyal okumalarından oluşmaktadır (Liew, 2013, s. 49). Bunlar (Liew, 2013, s. 49):

- Semboller, iletişim sürecinin temelini oluşturan metinsel ve/veya sözlü ifadeler, sayılar, diyagramlar ile durağan ya da hareketli görselleri içermektedir.
- Sinyaller ise ışık, ses, koku, tat ve dokunma gibi duyuşsal algılar veya sensörlerle yapılan ölçümleri ifade eder.

Veri, ham haliyle yalnızca var olan ancak varoluşunun ötesinde bir anlam taşımayan, kullanılabilir ya da kullanılamaz biçimde bulunabilen ve tek başına herhangi bir anlam ifade etmeyen bir yapıdır (Bellinger, Castro ve Mills, 2003, s. 1). Örneğin, Bilgi Bilimi veriyi ham enformasyon olarak değerlendirirken, diğer disiplinler veriyi nesnel gerçekliklerin bir yansıması şeklinde ele almaktadır (Hey, 2004, s. 5).

Enformasyon, karar verme ve/veya eylem süreçlerine yönelik anlamlı, bağlamsal olarak ilgili bir içerik, çıkarım veya girdi içeren bir mesaj olarak tanımlanmaktadır (Liew, 2013, s. 50). Enformasyon, verinin ilişkisel bağlamla anlam kazandığı ve bu anlamın faydalı olabileceği ancak her zaman olmak zorunda olmadığı halidir (Bellinger, Castro ve Mills, 2003, s. 1). Enformasyon; parçacıklı, ölçülebilir, bölünebilir, metalaşmış, nesnel ve “dış dünyada” var olan, aktarılabilir, dönüştürülebilir, şeffaf, bağımsız ve ölçülebilir bir yapıya sahiptir (Hey, 2004, s. 7). Enformasyon, ilişkisel bağlantı yoluyla anlam kazandırılmıştır (Ackoff, 1989; akt. Liew, 2013, s. 50). Enformasyon, belirli bir yapıya sahip olup işlenebilir, erişilebilir, üretilebilir, oluşturulabilir, iletilir, depolanabilir, gönderilebilir, dağıtılabilir, tüketilebilir, aranabilir, kullanılabilir, sıkıştırılabilir ve çoğaltılabilir bir niteliğe sahiptir (Hey, 2004, s. 7).

Bilişsel işleme ve doğrulama sonucunda yapılandırılan ve organize edilen enformasyon, bilgiye dönüşmektedir (Cooper, 2014, s. 44). Bu şemadaki diğer kavramlardan farklı olarak, “bilgi”nin açık ve net bir karşılığı olan “cehalet” bulunmaktadır (Bernstein, 2009, s. 68). Bilgi genellikle kişisel, öznel ve doğası gereği yereldir, nesnel olarak dışarıda var olmak yerine, kişilerin zihinlerinde bulunur (Hey, 2004, s. 7). Bilgi, enformasyonun uygun şekilde toplanmış ve yararlı olma amacı taşıyan halidir. Bilgi, deterministik bir süreçtir (Bellinger, Castro ve Mills, 2003, s. 1). Bilgi, birey tarafından içselleştirilen bir olgudur ve bu nedenle bireyin mevcut algıları ve deneyimleri doğrultusunda biçimlenir (Hey, 2004, s. 9). Bilgi, “nasıl” sorularını yanıtlamaktadır ve genellikle açık ve örtük bilgi olarak ikiye ayrılmaktadır (Cooper, 2014, s. 44):

- Açık bilgi, yazılı yönergeler gibi kolayca erişilebilen ve başkalarına aktarılması son derece pratik olan bir bilgi türüdür.
- Örtük bilgi ise bireyin deneyim veya sezgi yoluyla edindiği, çoğunlukla farkında olmadığı ve formalize edilmesi oldukça zor olan bir yapıya sahiptir.

Bilgi, zihin ya da beyin içerisinde bulunan veya barındırılan biliş veya tanıma (ne olduğunu bilme), eyleme geçme kapasitesi (nasıl yapılacağını bilme) ve anlama (nedenini bilme) unsurlarını içermektedir (Liew, 2013, s. 50). Bilgelik, bilgiyi etik ve ahlaki bir çerçevede değerlendiren ve doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ayırt etmeyi sağlayan bir çıkarım sürecidir (Cooper, 2014, s. 44). Clayton'un (1975, akt. Liew, 2013, s. 52-53) bilgelik üzerine yaptığı çalışmada deneyimli, sezgisel, iç gözlemsel, pragmatik, anlayışlı, nazik, empatik, zeki, huzurlu, bilgili, mizah anlayışına sahip ve gözlemci tanımlayıcı terimler ortaya çıkmıştır. Clayton, bu tanımlayıcı terimlerin bilgelik bağlamında “duygusal” ve “düşünsel” olmak üzere iki boyutta gruplandırılabilceğini keşfetmiştir (Sternberg, 1985, akt. Liew, 2013, s. 53).

3. Veri Madenciliği

Günümüzde birçok sektör hedeflenen müşteri segmentlerine yönelik pazarlama stratejileri geliştirmek ve karar alma süreçlerini desteklemek için veri madenciliğini kullanmaktadır (Ali, 2013, s. 374). Bu süreç, işletmelerin verileri kullanıcı davranışlarını analiz etmelerine ve gelecekteki eğilimleri tahmin etmelerine yardımcı olabilir (Mughal, 2018, s. 208). Bu sürecin ana hedefi, geniş veri yığınlarından kalıpları, ilişkileri, değişimleri, anormallikleri ve istatistiksel olarak anlam ifade eden yapıları ortaya çıkarmaktır. Bunun yanı sıra elde edilen sonuçların geçerli, özgün, kullanışlı ve anlaşılır olması beklenmektedir. Veri madenciliği süreci ve çıktılarında aranan bu nitelikler çeşitli açılardan önem taşımakta olup şu şekilde açıklanabilir (Zaki ve Wong, 2004):

1. **Geçerlilik:** Keşfedilen kalıp, kural ve modellerin yalnızca mevcut veri örnekleri için değil, aynı zamanda gelecekteki veri setleri için de geçerliliğini koruması büyük önem taşır. Bu koşul sağlandığında elde edilen sonuçlar genelleştirilebilir ve anlamlı olarak değerlendirilebilir.
2. **Özgünlük:** Keşfedilen kalıp, kural ve modellerin, uzmanlar tarafından daha önce bilinmeyen özellikler taşıması tercih edilir. Bilinen bilgilerle örtüşen bulgular, analiz edilen veri seti ve sorun hakkında sınırlı bir katkı sunar.
3. **Kullanışlılık:** Keşfedilen kalıp, kural ve modellerin belirli bir eylemi gerçekleştirmek için faydalı bilgiler sağlaması beklenir. Örneğin, bu

bilgiler gelecekteki olaylara yönelik güvenilir tahminler yapmamıza yardımcı olabilir.

4. **Anlaşılabilirlik:** Keşfedilen kalıp, kural ve modellerin, analiz edilen veri seti ve sorun hakkında yeni ve anlamlı içgörüler sunması önemlidir. Bu özellik, bulguların daha geniş bir kitle tarafından kolayca yorumlanmasını ve uygulanmasını sağlar.

3.1. Veri Madenciliği Süreçleri

Veri madenciliği, Veri Tabanlarında Bilgi Keşfi (Knowledge Discovery in Databases – KDD) sürecinin bir aşamasıdır ve veri üzerinde belirli desenler veya modeller ortaya koymak için veri analizi ve keşif algoritmalarının uygulanmasını kapsar (Fayyad, Piatetsky-Shapiro, Smyth, 1996, s. 38). Bu nedenle, veri madenciliği sürecini daha iyi anlamak için KDD süreçlerini ayrıntılı olarak incelemek önemlidir.

Literatür incelendiğinde veri madenciliği süreçlerini inceleyen çeşitli yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar, Fayyad vd., Anand ve Buchner, Cios vd., Cabena vd. ve CRIPS-DM olarak bilinmektedir (Doğan ve Arslantekin, 2023, s. 541b). Akademik bağlamda kullanılan Fayyad vd. ve Anand ve Buchner tarafından geliştirilen yaklaşımlar aşağıda detaylı bir biçimde gösterilmiştir.

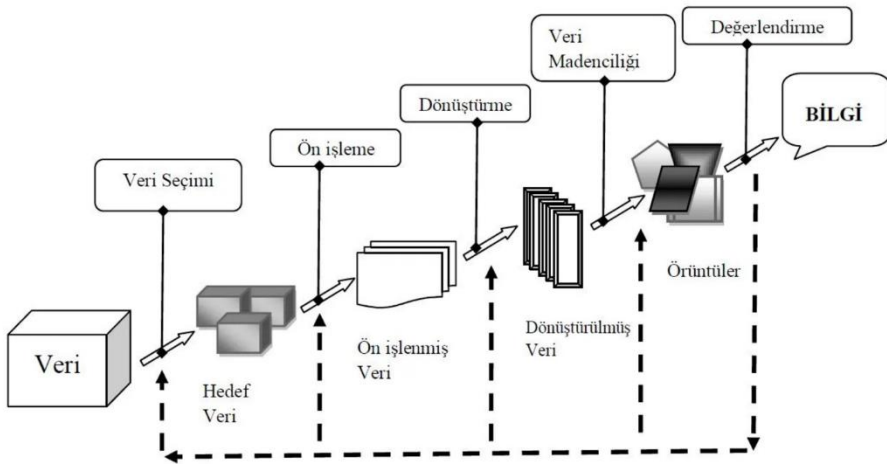
3.1.1. Fayyad vd. Yaklaşımı

KDD süreci, kullanıcının birçok karar aldığı, etkileşimli ve tekrarlayan bir süreçtir. Brachman ve Anand bu sürece ilişkin pratik bir bakış açısı sunmuş ve sürecin etkileşimli doğasını vurgulamıştır. Aşağıda, bu sürecin temel adımları genel hatlarıyla özetlenmiştir (akt. Fayyad, Piatetsky-Shapiro, Smyth, 1996, s. 42):

1. **Uygulama Alanını Anlama:** Kullanılan yöntemler ilgili önceki bilgiler ve KDD sürecinin hedefleri hakkında bir anlayış geliştirmek ve bu hedefleri müşteri perspektifinden tanımlamak.
2. **Hedef Veri Seti Oluşturma:** Keşif işleminin gerçekleştirileceği bir veri seti seçmek veya belirli bir değişken ya da veri örnekleri alt kümesine odaklanmak.
3. **Veri Temizleme ve Ön İşleme:** Gürültü kaldırma, gürültüyü modelleme veya hesaba katmak için gerekli bilgileri toplama, eksik veri alanları için stratejiler belirleme, zaman dizisi bilgilerini ve bilinen değişiklikleri işleme işlemlerini içermektedir.
4. **Veri Azaltma ve Projeksiyon:** Görevin amacına uygun olarak verileri temsil edecek faydalı özellikleri belirleme işlemi yapılmaktadır. Bu süreçte, boyut

azaltma veya dönüşüm yöntemleri ile veriler için değişmez temsiller oluşturulmaktadır.

5. **KDD Sürecinin Hedeflerini Veri Madenciliği Yöntemleriyle Eşleştirme:** KDD sürecinin birinci adımındaki hedefler, özetleme, sınıflandırma, regresyon, kümeleme gibi belirli veri madenciliği yöntemleriyle uyumlu hale getirilmektedir.
6. **Keşifsel Analiz ve Model/Hipotez Seçimi:** Veri madenciliği algoritmaları ve desen arama yöntemleri seçilmektedir. Uygun modeller ve parametreler hakkında karar verilerek bu modellerin KDD sürecinin genel kriterleriyle uyumlu olması sağlanmaktadır. Örneğin, kategorik veriler için modeller, sürekli veri vektörlerine yönelik modellerden farklılık göstermektedir.
7. **Veri Madenciliği:** İlgi çekici desenler belirli bir temsili formda veya bu temsillerin bir kümesinde aranmakta ve uygulanmaktadır. Örnekler arasında sınıflandırma kuralları, karar ağaçları, regresyon modelleri veya kümeleme yer almaktadır. Bu adımın başarısı, önceki adımların etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.
8. **Elde Edilen Desenlerin Yorumlanması:** Keşfedilen desenler analiz edilmekte ve yorumlanmaktadır. Gerekirse sürecin önceki adımlarına geri dönülerek yeniden düzenleme yapılmaktadır. Bu adım, çıkarılan desenlerin veya modellerin görselleştirilmesini de kapsamaktadır.
9. **Keşfedilen Bilgilerin Kullanılması:** Bilginin doğrudan kullanılması, başka bir sisteme entegre edilmesi veya ilgili taraflara raporlanarak belgelenmesi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, mevcut bilgi ile olası çelişkilerin kontrol edilmesi ve çözülmesi de bu sürece dahil edilmektedir.



Şekil 2. Veri Keşif Süreci (Fayyad, Piatetsky-Shapiro ve Smyth, 1996)

Şekil 2'de gösterildiği üzere, öncelikle hedef verinin belirlenmesi amacıyla veri seçimi yapılmalıdır (Alasadi, ve Bhaya, 2017, s. 4102). Bu aşamada, veri madenciliğinde istenilen sonuçlara ulaşmak için verinin uygun bir forma dönüştürüldüğü önışleme sürecine geçilmektedir (Doğan ve Arslantekin, 2023, s. 541). Ön işleme aşamasından sonra veri, veri madenciliği sürecine uygun bir forma dönüştürülmelidir (Alasadi, ve Bhaya, 2017). Daha sonra, kümeleme, sınıflandırma veya regresyon gibi madencilik yöntemleri uygulanarak desenler çıkarılmalıdır (Alasadi, ve Bhaya, 2017). Bu desenler son aşamada yorumlanmalı ve değerlendirilmelidir.

3.1.2. Anand ve Buchner

Anand ve Buchner'in veri madenciliği süreçlerine ilişkin aşamaları şu şekildedir (Cios, 2007, s. 17):

1. **İnsan Kaynaklarının Belirlenmesi:** Veri madenciliği sürecine başlamadan önce, sürecin başarıyla yürütülmesi için gerekli insan kaynaklarının tanımlanması ve organize edilmesi gerekmektedir.
2. **Problemin Tanımlanması:** Veri madenciliği sürecinin odaklanacağı ana sorunun net bir şekilde tanımlanması önemlidir. Bu aşamada, sürecin hedefleri ve beklenen çıktılar açıkça belirlenmektedir.
3. **Veri Araştırması:** Veri setlerinin incelenmesi ve veri kaynaklarının analizi yapılır. Bu aşama, verinin genel özelliklerini anlamak ve süreçte kullanılacak olan veri setlerini seçmek için gerekmektedir.
4. **Alan Bilgisinin Ortaya Çıkarılması:** Veri madenciliği yapılacak alanla ilgili bilgilerin detaylı bir şekilde analiz edilmesi ve süreçte kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi hedeflenmektedir.
5. **Metodolojinin Tanımlanması:** Veri madenciliği sürecinde izlenecek yöntem ve teknikler belirlenir. Bu aşama, tüm sürecin temelini oluşturur ve başarıyı etkileyen önemli bir faktördür.
6. **Verinin İşlenmesi:** Veri, analiz için uygun bir formata getirilir. Verinin temizlenmesi, dönüştürülmesi ve eksikliklerin giderilmesi gibi işlemler bu aşamada gerçekleştirilmektedir.
7. **Örüntü Keşfi:** İşlenmiş veriler üzerinde desenlerin ve anlamlı bilgilerin keşfedilmesi için veri madenciliği teknikleri uygulanmaktadır.
8. **Bilginin İşlenmesi:** Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi, yorumlanması ve son kararların alınması sağlanmaktadır.

4. Veri Madenciliğinde Kullanılan Yöntemler

Veritabanlarından bilgi keşfi için sınıflandırma, kümeleme, regresyon, yapay zekâ, sinir ağları, bağlantı kuralları, karar ağaçları, genetik algoritma, en yakın

komşu yöntemi gibi çeşitli algoritmalar ve teknikler kullanılmaktadır (Ramageri, 2010, s. 302). Bu tekniklerden birkaçı aşağıda detaylıca incelenmiştir.

4.1. Sınıflandırma

Sınıflandırma, önceden sınıflandırılmış örnekler kullanarak geniş veri kümelerini gruplandırabilen modeller oluşturmayı sağlayan en yaygın veri madenciliği tekniklerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Ramageri, 2010, s. 302). Başka bir ifadeyle sınıflandırma, bir veri kümesindeki her bir öğeyi önceden belirlenmiş sınıf veya gruplardan birine atamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kesavaraj ve Sukumaran, 2013). Sınıflandırma modellerinin başlıca türleri şunlardır (Ramageri, 2010, s. 302):

- Karar ağacı indüksiyonu ile sınıflandırma
- Bayesyen sınıflandırma
- Sinir ağları
- Destek Vektör Makineleri (SVM)
- İlişkilere dayalı sınıflandırma

4.2. Kümeleme

Kümeleme, veri noktalarını aralarındaki uzaklık veya benzerliklere göre gruplandırmayı amaçlayan temel bir yöntemdir (Xie vd., 2020, s. 279). Kümeleme, benzer nesne sınıflarının belirlenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Ramageri, 2010, s. 302). Kümeleme, etiketlenmemiş veriler üzerinde, minimum insan müdahalesiyle verideki gizli yapıları ve sınıfları ortaya çıkarmayı, benzer özelliklere sahip nesneleri bir araya getirerek aynı gruptaki nesnelerin benzerliklerini vurgulayıp farklı gruplardaki nesnelerden ayrılımlarını sağlayan bir yöntemdir (Alasalı ve Ortakçı, 2024, s. 32).

Kümeleme yöntemi türleri şunlardır (Ramageri, 2010, s. 302):

- Bölme yöntemleri
- Hiyerarşik birleşimsel (bölücü) yöntemler
- Yoğunluk tabanlı yöntemler
- Izgara tabanlı yöntemler
- Model tabanlı yöntemler

4.3. Regresyon

Regresyon, veri madenciliği alanında tahmin yapma ve bilgi keşfetme amacıyla kullanılan en önemli denetimli öğrenme yöntemlerinden biri olarak dikkat çeker (Sebt vd., 2024, s. 1). Bu teknik, bir veya daha fazla bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi modellemek ve tahmin yapmak için etkili bir yöntem olarak uygulanır (Ramageri, 2010, s. 303). Regresyonun

temel amacı, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanarak bu değişkenleri istatistiksel açıdan analiz etmektir (Sebt vd., 2024, s. 2).

Regresyon yöntemlerinin başlıca türleri şu şekilde sıralanabilir (Ramageri, 2010, s. 303):

- Doğrusal regresyon
- Çoklu doğrusal regresyon
- Lojistik regresyon
- Polinom regresyon
- Ridge ve Lasso regresyon teknikleri

4.4. Yapay Sinir Ağı

Yapay sinir ağı (Artificial Neural Network – ANN), genellikle "sinir ağı" (Neural Network – NN) olarak anılan, biyolojik sinir sisteminin işleyişini taklit eden matematiksel veya hesaplamalı bir modeldir (Singh ve Chauhan, 2009). Sinir ağları, birbirine bağlı giriş ve çıkış birimlerinden oluşur ve bu birimler arasındaki bağlantılar, belirli ağırlıklarla yapılandırılmıştır (Ramageri, 2010, s. 303). Başka bir deyişle, yapay sinir ağları, birbirine bağlı yapay nöronlardan meydana gelir ve bilgiyi işlemek için bağlantısal bir hesaplama yöntemi kullanır (Singh ve Chauhan, 2009).

Sinir ağları, karmaşık ya da belirsiz veri kümelerinden anlam çıkarma yeteneğiyle öne çıkar. İnsanların veya diğer bilgisayar tekniklerinin fark edemeyeceği kadar karmaşık desenleri ve eğilimleri tespit etmek amacıyla kullanılabilir (Ramageri, 2010, s. 303). Ayrıca, yapay sinir ağları, öğrenme süreci sırasında dış veya iç bilgilere bağlı olarak yapısını değiştirebilen uyarlanabilir sistemler olarak kabul edilmektedir (Singh ve Chauhan, 2009).

4.5. Karar Ağaçları

Karar ağaçları, genel amaçlı tahmin ve sınıflandırma mekanizmalarıdır ve 20. yüzyılın sonlarında dijital devrelerin elektronik hesaplamalarda kullanılmaya başlanmasıyla elektronik biçimde uygulanan ilk istatistiksel algoritmalar arasında yer almıştır (De Ville, 2013, s. 448). Karar ağaçları, eğitim verilerinden yukarıdan aşağıya ve genelden özele doğru bir yaklaşımla oluşturulmaktadır (Apte ve Weiss, 1997, s. 201). Karar ağaçlarının temel özelliği, hedef veriyi ilişkili giriş değerlerine göre alt gruplara ayırarak bir yapı oluşturmaktır (De Ville, 2013, s. 448). Karar ağacı oluşturma yöntemi aşağıda verilmiştir (Apte ve Weiss, 1997, s. 201):

1. **Veri Sınıflandırma:** Bir düğümdeki örnekler birden fazla sınıfa aitse düğümde bir test gerçekleştirilerek veri bu sınıflara göre bölünür.

2. **Düğüm Ayırıştırma ve Bölünme:** Her yeni ara düğüm için bu işlem yinelenmeli olarak tekrarlanır. Süreç, tamamen ayırt edici bir karar ağacı elde edilene kadar devam eder.
3. **Aşırı Öğrenme (Overfitting):** Oluşturulan karar ağacı, eğitim verilerindeki gürültü ve aykırı değerlere aşırı uyum sağlayabilir. Bu durum, ağacın genelleme kapasitesini azaltarak veri setine özel bir yapı oluşturmaya neden olabilir.
4. **Budama (Pruning):** Aşırı öğrenmeyi gidermek amacıyla karar ağacı, budama adı verilen bir süreçten geçirilir. Bu aşamada, gereksiz alt ağaçlar kaldırılarak ağacın daha genel bir yapıya ulaşması sağlanır.
5. **Hata Tahmini Tekniklerinin Uygulanması:** Budama sürecinde, alt ağaçların uygunluğunu değerlendirmek ve hangi alt ağaçların kaldırılması gerektiğini belirlemek için hata tahmini tekniklerinden yararlanılır.
6. **Karar Ağacı Algoritmalarının Kombinasyonu:** Güncel karar ağacı modelleri, tam bir ağacı oluşturmak için belirli bir bölünme kriteri ve budama aşamasında kullanılacak belirli bir budama kriterini birleştiren yöntemlerden oluşur.

5. Eğitsel Veri Madenciliği

Eğitsel veri madenciliği, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamaya ve bu öğrenme sürecine daha iyi destek sağlamaya yönelik birden fazla disiplini bir araya getiren heyecan verici ve hızla büyüyen yeni bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 12). Eğitsel veri madenciliği, eğitim ortamlarından elde edilen verilerin kendine özgü yapısından keşifler yapmaya yönelik yöntemlerin geliştirilmesi ve bu yöntemlerin öğrencileri ve onların öğrenim gördükleri ortamları daha iyi anlamak için kullanılması üzerine odaklanan bir bilimsel araştırma alanı olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2010).

Eğitsel veri madenciliği yöntemleri genelde genel veri madenciliği yöntemlerinden farklıdır ve eğitim verilerindeki anlamlı hiyerarşik yapıları özellikle kullanmayı amaçlamaktadır (Baker, 2010). Eğitsel veri madenciliği yöntemleri; veri madenciliği, makine öğrenimi, psikometri, hesaplamalı modelleme, istatistik ve bilgi görselleştirme gibi farklı alanlardan gelen literatür kaynaklarına dayanmaktadır (Algarni, 2016, s. 457). Eğitsel veri madenciliği alanında birçok popüler yöntem bulunmaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21). Bu yöntemlerden bazıları şu şekildedir (Algarni, 2016, s. 457):

1. Tahmine dayalı yöntemler- Tahmin, bir veri kümesindeki belirli bir hedef özelliği veya tek bir yönü (tahmin edilen değişken), verinin diğer yönlerinin bir kombinasyonundan (tahmin değişkenleri) çıkarma amacı taşır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21a). Eğitsel veri madenciliğinde tahmin, genellikle öğrenci

performansını tahmin etmek ve öğrenci davranışlarını analiz ederek belirlemek gibi amaçlarla uygulanmaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21b). Bazı tahmine dayalı yöntemler şunlardır:

- Sınıflandırma
- Regresyon
- Yoğunluk tahmini

2. Kümeleme yöntemleri- Kümelemenin amacı, belirli bir açıdan birbirine benzeyen örnek gruplarını tanımlamaktır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21). Eğitimsel veri madenciliğinde kümeleme, benzer ders materyallerini gruplamak veya öğrencileri öğrenme ve etkileşim modellerine göre gruplandırmak için kullanılabilir (Romero ve Ventura, 2013, s. 21).

3. İlişki madenciliği- İlişki madenciliğinin temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkileri genellikle daha sonra kullanılmak üzere kurallar halinde kodlamaktır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21). Eğitsel veri madenciliğinde ilişki madenciliği, öğrencilerin davranış kalıpları arasındaki ilişkileri analiz etmek ve sıkça karşılaşılan öğrenme zorluklarını ya da hatalarını teşhis etmek amacıyla kullanılmaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21).

Bazı ilişki madenciliği türleri şunlardır:

- İlişkilendirme kural madenciliği
- Korelasyon madenciliği
- Ardışık desen madenciliği
- Nedensel veri madenciliği

Veri madenciliğinin uygulama alanları, sürekli gelişen teknolojiler ve büyüyen veri hacimleri ile giderek genişlemektedir. Bu bağlamda, veri madenciliğinin potansiyelinden en iyi şekilde yararlanabilmek için farklı disiplinlerdeki uzmanlıkların bir araya gelmesi önemlidir.

4. Müşteri İlişkileri Yönetimi-Müşteri İlişkileri Yönetimi (MİY), işletmelerin müşterileriyle uzun vadeli ve kârlı satışların kurulumunu oluşturmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Kotler ve Keller, 2016). Bu yaklaşım, müşteriye büyüten sadakat oluşturmayı ve rekabet avantajı sağlamayı sağlar (McDonald ve Dunbar, 2012). Günümüzde müşteri beklentilerinin artması ve pazar koşullarının hızla değişmesi nedeniyle, MİY'nin stratejik bir avantaj sunduğu görülmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

MİY'nin temel amaçları şunlardır:

- Müşteri ihtiyaçlarını anlamak ve beklentileri karşılamak (Kunt ve Hassan, 2019).
- Müşteri memnuniyetini artırarak sadakati sağlamak (Peppers ve Rogers, 2016).
- Satışları ve kârlılığı artırmak (Rust, Zeithaml ve Lemon, 2004).
- Müşteri verilerini analiz ederek kişiselleştirilmiş hizmetler sunmak (Chen ve Popovich, 2003).
- Marka değerini yükseltmek (Reichheld ve Schefter, 2000)

MİY; insan, süreç ve teknoloji olmak üzere üç temel gruptan oluşmaktadır. (Payne ve Frow, 2005).

İnsan Faktörü: MİY'in başarısı, çalışanların müşteri odaklı bir kültürü benimsemesine bağlıdır. Çalışanların müşterilerle etkili iletişim kurabilmesi ve onların ihtiyaçlarını anlayabilmesi, müşteri memnuniyetini doğrudan etkiler (Kunt ve Hassan, 2019).

Süreçler: MİY süreçleri, müşteri verilerinin toplanması, analizi ve bu verilerin stratejik karar alma süreçlerinde kullanılması gibi adımları içerir. Bu süreçler, müşteri ihtiyaçlarını proaktif bir şekilde karşılamayı ve onlara özel çözümler sunmayı mümkün kılar (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Teknoloji: Gelişen bilgi teknolojileri, MİY uygulamalarının etkinliğini artırarak özellikle mobil teknolojiler ve sosyal medya platformları, müşteri verilerinin toplanması ve analiz edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu teknolojiler, müşteri davranışlarını izlemeyi ve kişiselleştirilmiş hizmetler sunmayı kolaylaştırır (Betaş ve Çakır, 2016).

MİY'in etkili bir şekilde uygulanabilmesi için insan, süreç ve teknoloji unsurlarının dengeli bir şekilde yönetilmesi gerekir. Özellikle müşteri odaklı bir kültür oluşturmak, çalışanların müşteri deneyimine katkısını artırmak açısından kritik bir faktördür (Kunt ve Hassan, 2019). Bununla birlikte büyük veri analitiği ve yapay zekâ gibi yeni teknolojilerden faydalanarak müşteri odaklı stratejiler geliştirmek, işletmelere uzun vadeli başarı sağlayacaktır (Anadolu Üniversitesi, 2019).

5. Pazar Sepeti Analizi

Pazar Sepeti Analizi (PSA), müşterilerin alışveriş sepetlerinde sıklıkla birlikte bulunan ürünleri belirleyerek bu ürünler arasındaki ilişkileri analiz eden bir veri madenciliği yöntemidir. Bu analiz, perakende sektöründe müşteri davranışlarını

anlamak, çapraz satış stratejileri geliştirmek ve raf düzenlemelerini optimize etmek için yaygın olarak kullanılır (Yıldırım, 2020).

5.1. Pazar Sepeti Analizine İlişkin Kavramlar

Pazar sepeti analizi kapsamında kullanılan temel kavramlar, analiz sonuçlarının doğru yorumlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kavramlar aşağıda açıklanmaktadır:

- **Destek (Support):** Belirli bir ürün veya ürün grubunun toplam işlemler içerisindeki görülme sıklığıdır. Örneğin, %30'luk bir destek, analiz edilen tüm işlemlerin %30'unda X ürünü ile Y ürününün birlikte satın alındığını ifade eder (Çelik ve Yıldız, 2015).
- **Güven (Confidence):** Bir ürünün satın alındığı durumlarda, başka bir ürünün de birlikte satın alınma olasılığıdır. Örneğin, süt ve ekmek ürünleri için; sütün tek başına görülme olasılığı 0.25, ekmeğin tek başına görülme olasılığı 0.65, ikisinin birlikte gözükme olasılığı 0.2 ise, süt satıldığında ekmek satılma olasılığı 0.8'dir (Nacar, 2018).
- **Bağılılık (Lift):** İki ürünün birlikte satın alınmasının, bu ürünlerin bağımsız olarak satın alınmasına göre kaç kat daha fazla olduğunu gösterir. Örneğin, süt satılan satışlarda ekmek satılma olasılığı 1.23 kat artıyorsa, bu iki ürün arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir (Bayram, 2020).

5.2. Pazar Sepeti Analizi Uygulama Alanları

Pazar sepeti analizi yalnızca ürünler arasındaki ilişkileri ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda işletmelerin pazarlama ve operasyonel kararlarına yön verecek çeşitli uygulama alanları da sunar. Bu alanlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

- **Promosyon Stratejileri:** Birlikte sıkça satın alınan ürünler için ortak promosyonlar düzenlemek (Aygün, 2016).
- **Raf Düzeni Optimizasyonu:** İlişkili ürünleri mağaza içinde yakın konumlandırarak satışları artırmak (Çelik ve Yıldız, 2015).
- **Stok Yönetimi:** Birlikte talep gören ürünlerin stoklarını dengeli bir şekilde yönetmek (Yıldırım, 2020).

Bir süpermarket zinciri, PSA kullanarak müşterilerin süt satın aldıklarında genellikle ekmek de aldıklarını tespit edebilir. Bu bilgiye dayanarak, süt ve ekmek ürünlerini mağazada yan yana yerleştirebilir veya bu iki ürünü kapsayan özel indirimler sunabilir (Bayram, 2020).

6. Pazar Bölümlemesi

Günümüz rekabetçi pazarlama ortamında, işletmelerin tüm pazara tek bir stratejiyle hitap etmesi giderek zorlaşmaktadır. Bu nedenle, tüketicilerin ortak özelliklerine göre daha küçük gruplara ayrılması, yani pazar bölümlemesi (market segmentation) büyük önem taşımaktadır (Kunt ve Hassan, 2019; Keller, 2016). Pazar bölümlemesi, tüketicilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamayı, onlara yönelik özelleştirilmiş pazarlama stratejileri geliştirmeyi ve işletmelerin rekabet avantajı elde etmesini sağlamaktadır (Dolnicar, Grün, ve Leisch, 2018).

Pazar bölümlemesi, tüketici gruplarının benzer ihtiyaç, istek ve davranışlarına göre ayrılması süreci olarak tanımlanır (Wedel ve Kamakura, 2000). Yankelovich ve Meer (2006), pazar bölümlemesinin modern pazarlama stratejilerinin temel taşlarından biri olduğunu ve başarılı işletmelerin müşterilerini anlamak için bu yöntemi kullandığını belirtmiştir.

Pazar bölümlemesi, işletmelere şu avantajları sunmaktadır (Wind, 1978):

- Daha hedeflenmiş ve etkili pazarlama stratejileri oluşturma,
- Reklam ve promosyon faaliyetlerini daha verimli hale getirme,
- Müşteri ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlama,
- Ürün ve hizmetlerin pazarda rekabet gücünü artırma.

Pazar bölümlemesi genellikle dört ana kriter üzerinden yapılmaktadır (Camilleri, 2018):

1. **Demografik Bölümlendirme:** Yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim seviyesi gibi değişkenlere dayanır. Örneğin, lüks saat markaları yüksek gelir grubuna hitap eder (Kotler ve Keller, 2016).
2. **Coğrafi Bölümlendirme:** Ülke, şehir, iklim koşulları gibi faktörlere dayanır. Örneğin, kış lastiği üreticileri soğuk iklimlerde yaşayan tüketicileri hedefler (Hunt, 2018).
3. **Psikografik Bölümlendirme:** Tüketicilerin yaşam tarzı, kişilik özellikleri ve ilgi alanlarına göre belirlenir. Örneğin, sağlıklı yaşam ürünleri fitness tutkunlarına hitap eder (Sarstedt ve Mooi, 2018).
4. **Davranışsal Bölümlendirme:** Marka sadakati, kullanım sıklığı, satın alma alışkanlıkları gibi değişkenlere dayanır. Örneğin, premium kahve markaları sık kahve tüketen müşterilere yönelir (Smith, 1956).

Pazar bölümlemesi sonucunda işletmelerin uygulayabileceği dört temel strateji bulunmaktadır (Jain, 1993):

- **Farklılaştırılmamış Pazarlama:** Tüm pazara tek bir strateji uygulanır. Örneğin, temel ihtiyaç ürünleri (tuz, şeker vb.) geniş bir kitleye hitap eder.

- **Farklılaştırılmış Pazarlama:** Farklı müşteri gruplarına özel ürünler ve stratejiler geliştirilir. Örneğin, bir otomobil üreticisi hem spor arabalar hem de ekonomik araçlar sunabilir (Kotler ve Keller, 2016).
- **Yoğunlaştırılmış (Niş) Pazarlama:** Belirli bir segmente odaklanılır. Örneğin, lüks moda markaları sadece üst gelir grubuna hitap eder (Camilieri, 2018).
- **Mikropazarlama:** Küçük müşteri gruplarına veya bireylere özel pazarlama stratejileri uygulanır. Örneğin, kişiye özel tasarlanmış spor ayakkabılar (Dolnicar vd., 2018).

Pazar bölümlenmesi birçok sektörde başarıyla uygulanmaktadır:

- **Otomotiv sektörü:** Spor araba markaları genç ve yüksek gelirli bireylere odaklanırken, ekonomik araç üreticileri daha geniş bir kitleye hitap eder (Smith, 1956).
- **Gıda sektörü:** Organik ürünler sağlıklı yaşamı benimseyen tüketicilere yönelik pazarlanır (Wind, 1978).
- **Teknoloji sektörü:** Apple gibi markalar, premium segmentte yer alan kullanıcıları hedeflerken, farklı markalar orta gelir grubuna hitap eden ürünler sunar (Yankelovich & Meer, 2006).

Pazar bölümlenmesi, işletmelerin daha etkili ve hedeflenmiş pazarlama stratejileri geliştirmesine olanak tanıyan kritik bir süreçtir. Doğru uygulandığında hem işletmelerin kârlılığını artırır hem de müşteri memnuniyetini yükseltir (Kotler ve Keller, 2016). İşletmelerin, pazar bölümlenmesi stratejilerini oluştururken tüketici davranışlarını dikkatle analiz etmeleri ve değişen pazar koşullarına uyum sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Gelecekte yapay zekâ ve büyük veri analitiği gibi teknolojilerin kullanımıyla pazar bölümlenmesi süreçlerinin daha da gelişmesi beklenmektedir (Dolnicar vd., 2018).

7.Suç Yeri Madenciliği

Suç yeri madenciliği, suç mahalli incelemelerinden elde edilen verileri analiz ederek suçun dinamiklerini anlamaya yönelik bir çalışma alanıdır. Veri madenciliği, yapay zekâ ve büyük veri analitiği tekniklerini kullanarak suçları daha etkili bir şekilde çözmeye yardımcı olur (Aiswarya ve Suganthi, 2024).

Son yıllarda dijital suç sahneleri, biyometrik analizler, adli jeoloji ve kriminal veri analizi gibi konular suç yeri madenciliğinin önemli bileşenleri hâline gelmiştir (Karak vd., 2024). Suç yeri madenciliği, suç mahalli analizlerinden elde edilen veri ve kanıtları sistematik bir şekilde toplayarak kriminal soruşturmaların

etkinliğini artırmayı hedefleyen bir alan olarak tanımlanabilir (Xi vd., 2024). Bu disiplin, aşağıdaki unsurlar açısından büyük önem taşır (Stadler, 2024):

- Suç mahalli analizlerini veri odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirme
- Adli soruşturmaları daha hızlı ve verimli hâle getirme
- Suç patenlerini belirleyerek önleyici tedbirler alma
- Gelişmiş veri analiz teknikleriyle suç çözüm oranlarını artırma

Suç yeri madenciliği, birçok suç soruşturması ve adli bilimler alanında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Tablo 1’de gösterildiği üzere DNA analizleri, dijital adli bilişim, jeo-uzamsal suç analizi ve dolandırıcılık tespiti gibi birçok farklı alanda faaliyet göstermektedir (Xi vd., 2024).

Tablo 1. Suç yeri madenciliği uygulama alanları

Uygulama Alanı	Açıklama	Örnek	Kaynak
Cinayet Soruşturmaları	Kanıtların dijital olarak analiz edilmesi ve görselleştirilmesi	Suç mahallinde bulunan izinin DNA eşleştirmesi	Stadler, 2024
Dolandırıcılık ve Siber Suçlar	Dijital girişinin adli bilişim tekniklerinin incelenmesi	Kimlik avı (phishing) saldırılarının ayrıntıları	Xi vd., 2024
Uyuşturucu Kaçakçılığı	Suç ağlarının analizi	Uyuşturucu ticaretinde kullanılan finansal olarak genişletilir	Karak vd., 2024
Coğrafi Suç Analizi	Suç oranlarının haritalanması ve öngörü modelleri	Suç haritalarıyla bölgelerinin belirlenmesi	Marković vd., 2025

Tablo 1’de gösterilen bu alanlardan her biri, büyük veri madenciliği ve yapay zekâ tekniklerinin adli soruşturmalara entegre edilmesiyle daha verimli hale gelmektedir (Karak vd., 2024). Örneğin; coğrafi suç analizi, belirli bölgelerde suç oranlarının yükselmesini tespit ederek önleyici güvenlik stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Marković vd., 2025).

Dijital suçlar ve dolandırıcılık vakalarında, IP adreslerinin izlenmesi, veri sızıntılarının tespiti ve sosyal medya analizleri gibi teknikler kullanılarak siber suçların önlenmesi ve suçluların kimliklerinin belirlenmesi sağlanmaktadır (Xi vd., 2024).

Uyuşturucu kaçakçılığına karşı yapılan soruşturmalarda, finansal işlem analizleri ve kara para aklama tespit sistemleri suçluların izlerini sürmeye yardımcı olmaktadır (Karak vd., 2024). Cinayet soruşturmalarında ise DNA

analizleri, parmak izi tanımlama ve adli jeoloji teknikleri kullanılarak suç mahallindeki delillerin etkin bir şekilde analiz edilmesi sağlanmaktadır (Stadler, 2024). Her ne kadar suç yeri madenciliği soruşturmalar için büyük avantajlar sağlasa da, bazı temel zorluklar mevcuttur. Bunlar:

- **Gizlilik ve etik sorunlar:** Suç analizinde kullanılan verilerin özel hayatı ihlal etme riski bulunur (Xi vd., 2024).
- **Yanlış pozitif oranları:** Makine öğrenmesi sistemleri bazen yanlış tespitler yapabilir (Aiswarya ve Suganthi, 2024).
- **Çok büyük veri setleri:** Büyük miktarda suç verisini analiz etmek hesaplama gücü gerektirir.

Suç yeri madenciliği, gelişmiş veri analitiği ve yapay zekâ destekli sistemlerle suç çözümünde devrim niteliğinde ilerlemeler sağlamaktadır (Chen vd., 2024). Günümüz teknolojileri sayesinde, adli soruşturmalar artık daha hızlı, sistematik ve verimli bir şekilde yürütülmektedir (Adderley ve Musgrove, 2023).

Gelecekte büyük veri analitiği, yapay zekâ ve blockchain teknolojilerinin daha yaygın kullanımı, suç yeri madenciliğinin güvenilirliğini artıracak ve adli soruşturmalara yeni perspektifler kazandıracaktır (Li, Zhao, ve Wu, 2024). Ancak, veri gizliliği ve etik konular dikkatle ele alınmalıdır (Zhang ve Brown, 2023).

8. Medikal veri madenciliği

Sağlık sektöründe büyük veri analitiği ve yapay zeka tekniklerinin kullanımıyla hastalıkların erken teşhisi, tedavi süreçlerinin optimizasyonu ve hasta sonuçlarının iyileştirilmesi amacıyla geliştirilen bir disiplindir (Agarwal vd., 2025). Elektronik sağlık kayıtları (EHR), genetik veriler, klinik test sonuçları gibi büyük ve karmaşık veri kümeleri, veri madenciliği algoritmaları kullanılarak analiz edilmekte ve bu sayede tıp alanında devrim niteliğinde gelişmeler sağlanmaktadır (Tablo 2) (Zamani vd., 2025).

Tablo 2: Medikal Veri Madenciliğinin Uygulama Alanları

Uygulama Alanı	Açıklama	Örnek
Hastalık Teşhisi	Yapay zekâ ve makine öğrenmesi ile hastalıkların erken teşhisi	Diyabet risk tahmini
Kişiselleştirilmiş Tıp	Genetik ve klinik veriler kullanılarak hastaya özel tedavi planları oluşturulması	Kanser hastaları için hedefe yönelik tedaviler
Epidemiyoloji ve Halk Sağlığı	Bulaşıcı hastalıkların yayılım modellerinin analizi	COVID-19 pandemisi analizi
İlaç Keşfi ve Farmakovijilans	Yeni ilaç adaylarının belirlenmesi ve yan etki analizleri	AI tabanlı ilaç keşfi
Tıbbi Görüntüleme Analizi	MR, CT ve röntgen görüntülerinin otomatik analiz edilmesi	Akciğer nodüllerinin tespiti

Medikal veri madenciliği, sağlık sektörüne ait büyük ve karmaşık veri setlerinin işlenerek anlamlı bilgiler elde edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Goel vd., 2025).

Bu alanın sağlık sektörüne sağladığı başlıca avantajlar şunlardır:

- Hastalıkların erken teşhisi ve kişiselleştirilmiş tedavi yaklaşımlarının geliştirilmesi
- Sağlık hizmetlerinde maliyet tasarrufu ve operasyonel verimlilik sağlanması
- Tıbbi araştırmalarda büyük veri analizlerinin kullanılması
- Epidemiyolojik çalışmalar ve halk sağlığı analizlerinde tahmin modellerinin geliştirilmesi

Her ne kadar medikal veri madenciliği büyük fırsatlar sunsa da bazı temel zorluklar mevcuttur:

- **Veri gizliliği ve güvenlik riskleri:** Hastaların kişisel sağlık verilerinin korunması (Goel vd., 2025).
- **Veri entegrasyonu:** Farklı sağlık kuruluşlarından gelen veri setlerinin standardizasyonu (Zamani vd., 2025).
- **Model şeffaflığı:** Makine öğrenmesi algoritmalarının karar süreçlerinin açıklanabilirliği (Akhila vd., 2024).

Medikal veri madenciliği, hastalık teşhisi, ilaç geliştirme ve halk sağlığı yönetimi gibi birçok kritik alanda devrim niteliğinde ilerlemeler sağlamaktadır. Özellikle yapay zekâ, büyük veri ve blok zincir teknolojilerinin entegrasyonu, gelecekte sağlık sektöründe daha etkili çözümler sunacaktır.

Ancak, etik ve gizlilik konuları dikkatlice ele alınmalı ve sağlık verilerinin güvenliği için yeni düzenlemeler oluşturulmalıdır.

9. Metin Madenciliği

Metin madenciliği, veri analizlerinde büyük katılımlara sahip olan yapılandırılmamış metinlerden anlamlı desenler çıkarma sürecidir (Paneru, Thapa ve Paneru, 2025). Doğal dil işleme (NLP), makine öğrenmesi ve istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılandırılmamış metin verilerinden bilgi çıkarma süreci olarak tanımlanabilir (Williams, Khan, ve Burnap, 2025). Bu yöntem, sağlık, finans, eğitim, sosyal medya analizi ve siber güvenlik gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Tablo 3) (Scherbakov, Hubig, ve Lenert, 2025).

Tablo 3: Metin madenciliğinin uygulama alanları

Uygulama Alanı	Açıklama	Örnek	Kaynak
Sağlık Sektörü	Tıbbi raporlardan olası teşhis	Elektronik sağlık kayıtlarının analizi	Scherbakov vd., 2025
Finans ve Hukuk	Hukuki otomatik sınıflar	Risk yönetimi için finansal altyapı analizi	Paneru vd., 2025
Eğitim ve Akademik Araştırmalar	Bilim	Akademik trendlerin analizi	Pokhriyal vd., 2025
Sosyal Medya	Kullanıcı duygu analizi	Twitter ve Instagram	Williams vd., 2025

Metin madenciliği, veri analiz süreçlerinde büyük öneme sahip olan yapılandırılmamış metinlerden anlamlı desenler çıkarma sürecidir (Paneru, Thapa ve Paneru, 2025).

Bu alanın temel avantajları şunlardır:

- Büyük veri analizlerini otomatikleştirir ve insan müdahalesini en aza indirir.
- Müşteri geri bildirimleri ve sosyal medya yorumlarını analiz ederek iş kararlarını iyileştirir.
- Tıbbi metinlerden hasta teşhisi için bilgi çıkarma sürecini hızlandırır.
- Hukuki ve finansal belgeleri otomatik olarak sınıflandırır ve risk yönetimi sağlar.

Metin madenciliği büyük miktardaki metin verisini analiz ederek anlamlı bilgiler elde etmeyi sağlayan güçlü bir araçtır. Özellikle yapay zekâ destekli algoritmalar ve doğal dil işleme yöntemleri, gelecekte daha gelişmiş ve otomatik metin analizi sistemleri oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

10. Web Madenciliği

Web madenciliği, internetteki yapılandırılmış ve yapılandırılmamış verileri analiz ederek değerli bilgiler üretme süreci olarak tanımlanabilir (Rodrigues, 2024). Makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve veri madenciliği teknikleri kullanılarak web sayfalarından, sosyal medya platformlarından ve diğer çevrimiçi kaynaklardan değerli bilgiler elde edilir (Rabelo vd., 2024). Bu teknik, işletmeler, araştırmacılar ve devlet kurumları için kritik öneme sahiptir. Pazarlama analitiği, siber güvenlik, e-ticaret ve toplumsal trend analizi gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Rao vd., 2025). Tablo 4'te web madenciliğinin uygulama alanları gösterilmiştir.

Tablo 4: Web Madenciliğinin Uygulama Alanları

Uygulama Alanı	Açıklama	Örnek	Kaynakça
Pazarlama Analitiği	Tüketici eğilimlerini analiz ederek hedefli reklam stratejileri oluşturma	Google Ads kullanıcı davranış analizi	Rabelo vd., 2024
Siber Güvenlik	Anormal kullanıcı aktivitelerini tespit etme	Kimlik avı (phishing) saldırılarının belirlenmesi	Rao vd., 2025
E-Ticaret ve Reklamcılık	Kullanıcı alışkanlıklarını analiz ederek ürün önerme sistemleri geliştirme	Amazon'un öneri motoru	Yan vd., 2024
Sosyal Medya Analizi	Kullanıcı yorumlarından duygu analizi çıkarma	Twitter üzerinden politik eğilim analizi	Arthur-Holmes ve Yeboah 2025

Bu alanın sağladığı başlıca avantajlar şunlardır:

- Büyük ölçekli veri analizi sağlar.
- Tüketici davranışlarını anlamak için pazarlama sektöründe kullanılır.
- Siber tehditleri analiz ederek güvenlik sistemlerini geliştirir.
- E-ticaret sitelerinde kullanıcı eğilimlerini belirlemek için uygulanır.

11.Eğitsel Veri Madenciliği

Eğitsel veri madenciliği (Educational Data Mining - EDM), öğrenci performansını, öğretim süreçlerini ve eğitim ortamlarını analiz etmek için büyük veri madenciliği ve makine öğrenmesi tekniklerini kullanarak eğitimle ilgili büyük veri setlerinden anlamlı bilgiler elde etmeye yönelik bir alandır (López-Meneses, López-Catalán, ve Pelicano-Piris, 2025). Eğitsel veri madenciliği, eğitim süreçlerini analiz etmek ve geliştirmek amacıyla öğrenci davranışlarını inceleyen veri madenciliği ve öğrenme analitiği (Learning Analytics) tekniklerini içeren bir araştırma alanıdır (Lamkuche ve Kumar, 2025). Özellikle yapay zekâ destekli öğrenme analitiği, öğrenci başarısının tahmini ve öğretim süreçlerinin veri odaklı optimizasyonu gibi konulara odaklanmaktadır (Tablo 5) (Onker, Singh ve Kumar, 2025).

EDM'in eğitim sistemlerine sağladığı başlıca katkılar şunlardır:

- **Öğrenci başarı tahmini:** Akademik performansları analiz ederek erken müdahale sağlama (Onker, Singh, ve Kumar, 2025).
- **Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları:** Farklı öğrenme tarzlarına göre öneriler sunma (Paschoal, Mariotto, ve Chicon, 2025).
- **Öğretmen performans analizi:** Öğretim süreçlerini değerlendirme ve geliştirme (Sun, Shen, ve Wang, 2025).
- **Öğrenci motivasyonu ve katılımını artırma:** Düşük katılım gösteren öğrencileri belirleme ve destek mekanizmaları geliştirme (López-Meneses, López-Catalán, ve Pelicano-Piris, 2025).

Tablo 5: Eğitsel Veri Madenciliğinin Uygulama Alanları

Uygulama Alanı	Açıklama	Örnek	Kaynakça
Öğrenci Başarı Tahmini	Öğrenci notlarının ve mezuniyet olasılığının tahmini	Açık Üniversite Öğrenme Analitiği (OULAD) kullanımı	Onker, Singh, ve Kumar, 2025
Öğretmen Performans Değerlendirme	Öğretmenlerin etkileşim düzeylerinin analizi	Ders değerlendirme anketleri ve geri bildirim analizleri	Paschoal, Mariotto, ve Chicon, 2025
Öğrenci Katılım Analizi	Öğrenci katılım oranlarını ölçme ve düşük etkileşimi olanları belirleme	Çevrimiçi eğitim platformları için etkileşim analizi	Lamkuche ve Kumar, 2025

Eğitsel veri madenciliği (EDM), öğrenci performansını tahmin etme, öğretim süreçlerini kişiselleştirme ve eğitim sistemlerini optimize etme açısından büyük bir potansiyele sahiptir (López-Meneses, López-Catalán, ve Pelicano-Piris, 2025). Yapay zekâ destekli analizler ve blok zinciri tabanlı veri yönetimi, gelecekte eğitim sektöründe daha güvenilir ve şeffaf çözümler sunacaktır (Onker,

Singh, ve Kumar, 2025). Özellikle, öğrenci başarısını tahmin etme, öğretmen performansını değerlendirme ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları geliştirme konularında EDM'in etkinliği artmaktadır (Paschoal, Mariotto, ve Chicon, 2025). Ancak öğrenci verilerinin gizliliği, etik konular ve veri güvenliği dikkate alınarak eğitsel veri madenciliğinin adil ve güvenilir bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır (Sun, Shen ve Wang, 2025).

Sonuç

Veri madenciliği, farklı sektörlerde önemli bir rol oynayarak büyük veri kümelerinden anlamlı bilgiler çıkarma ve stratejik kararların alınmasında yardımcı olmaktadır. Sağlık, eğitim, perakende ve finans sektörleri gibi alanlarda veri madenciliği, organizasyonların daha doğru tahminlerde bulunmalarını, süreçlerini optimize etmelerini ve müşteri davranışlarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Özellikle sağlık sektöründe veri madenciliği hastalıkların erken teşhisini mümkün kılmakta, tedavi süreçlerini iyileştirmekte ve hasta bakımını daha verimli hale getirmektedir (Bertsimas, 2014). Eğitimde, öğrencilerin başarılarını analiz etmek ve öğretim yöntemlerini geliştirmek için veri madenciliği kullanılarak daha kişiselleştirilmiş ve etkili eğitim stratejileri uygulanabilmektedir (Romero ve Ventura, 2013). Perakende sektöründe ise müşteri alışveriş alışkanlıklarının analizi ve satış tahminleri yapılarak pazarlama stratejileri geliştirilmekte ve müşteri memnuniyeti artırılmaktadır (Ngai, Xiu ve Chau, 2009). Finans sektöründe, kredi risklerinin değerlendirilmesi ve dolandırıcılık tespiti gibi işlemler için veri madenciliği tekniklerinden faydalanılmaktadır (Hand, 2009). Ancak elde edilen bulguların geçerli, özgün, kullanışlı ve anlaşılabilir olması, veri madenciliğinin temel hedefleri arasında yer almakta olup, bu hedefler analitik süreçlerde kritik bir öneme sahiptir (Zaki ve Wong, 2004). Bu süreçte, veri madenciliği yöntemleri; sınıflandırma, kümeleme, regresyon ve karar ağaçları gibi teknikler üzerinden uygulanarak anlamlı yapıların keşfi sağlanmaktadır (Ramageri, 2010, s. 302). Ayrıca veri madenciliği süreçlerinde, veri tabanlarında bilgi keşfi süreci kapsamında uygulama alanını anlama, veri temizleme ve ön işleme, veri azaltma ve projeksiyon gibi aşamalar etkileşimli ve yinelemeli bir yapı göstermektedir (Fayyad, Piatetsky-Shapiro, Smyth, 1996, s. 38). Bu süreçlerin her biri, eğitimsel veri madenciliği gibi özel alanlardaki uygulamalar için de önemli bir temel oluşturmaktadır.

Veri madenciliğinin uygulama alanları, teknolojik ilerlemeler ve artan veri hacimleriyle birlikte giderek çeşitlenmektedir. Ancak, veri madenciliği tekniklerinin etkin kullanımı için sadece güçlü veri analizi becerilerine değil, aynı zamanda veri güvenliği ve etik sorunlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, farklı disiplinlerdeki uzmanlıkların bir araya gelmesi ve veri analizi

sürecine entegre edilmesi önemlidir. Gelecekte veri madenciliği daha fazla sektörde dönüşüm yaratmaya devam edecek ve karar alıcılar için daha etkili araçlar sunacaktır.

Eğitim alanında ele alındığında ise eğitimsel veri madenciliği, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamaya ve bu öğrenme sürecine daha iyi destek sağlamaya yönelik çeşitli yöntemleri bir araya getiren bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 12). Eğitim verilerinin analizinde, tahmine dayalı yöntemler, kümeleme yöntemleri ve ilişki madenciliği gibi tekniklerin kullanımı, öğrenci davranışlarının ve performansının analiz edilmesine olanak tanımaktadır (Romero ve Ventura, 2013, s. 21). Veri madenciliği teknikleri ve yöntemleri, eğitimde karar verme süreçlerini güçlendirerek öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine önemli katkılarda bulunabilir.

Kaynakça

- Adderley, R., & Musgrove, P. (2023). *Data mining techniques for crime pattern analysis. Expert Systems with Applications, 113*, 361–375. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.01.045>
- Agarwal, A., Singh, G., Jain, S., & Mittal, P. (2025). Beyond boundaries: Charting the frontier of healthcare with big data and AI advancements in pharmacovigilance. *Health Sciences Review. https://doi.org/10.1016/j.hscr.2025.00066*
- Aiswarya, S. M., & Suganthi, P. (2024). Evaluating crime type and crime pattern analysis using machine learning. *IEEE 9th International Conference on Data Science and Machine Learning Applications. https://doi.org/10.1109/ICDSMLA.2024.10543291*
- Akhila, K., Rani, B. S., Chaithanya, J., & Rohan, R. (2024). Early prediction of chronic kidney disease using machine learning: A comprehensive review. *International Journal of Progressive Research in Engineering Management and Science (IJPREAMS), 4*(12), 1140-1245.
- Alasadi, S. & Bhaya, W. (2017). Review of data preprocessing techniques in data mining. *Journal of Engineering and Applied Sciences. 12*. 4102-4107. 10.3923/jeasci.2017.4102.4107.
- Alasali, T., & Ortakçı, Y. (2024). Clustering techniques in data mining: a survey of methods, challenges, and applications. *Computer Science, 9*(1), 32-50.
- Algarni, A. (2016). Data mining in education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 7*(6), 456–461.
- Ali, M. M. (2013). Role of data mining in the education sector. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing, 2*(4), 374–383.
- Anadolu Üniversitesi. (2019). *Müşteri ilişkileri yönetimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Apté, C., & Weiss, S. (1997). Data mining with decision trees and decision rules. *Future generation computer systems, 13*(2-3), 197-210.
- Arthur-Holmes, F., & Yeboah, T. (2025). Reconceptualizing the youth and waithood notions: African youth agency and rural livelihoods in artisanal and small-scale mining. *Journal of Rural Studies, 113*, 103513.
- Aygün, Z. (2016). *Sepet analizi ve birliktelik kuralları*. Wordpress. <https://wordpress.com>
- Baker, R. S. J. d. (2010). Data mining for education. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). Elsevier.
- Bayram, B. C. (2020). Apriori algoritması ile birliktelik analizi ve market sepet analizi örneği. <https://medium.com>.

- Bernstein, J. H. (2009). The Data-Information-Knowledge-Wisdom Hierarchy and Its Antithesis. *CUNY Academic Works*. Kingsborough Community College.
- Bertsimas, D. (2014). Data mining and business analytics: A managerial perspective. *Journal of Business Research*, 67(3), 456-460.
- Betaş, H., & Çakır, M. (2016). Mobil müşteri ilişkileri yönetimine ilişkin 2005-2016 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ticaret ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 108-123.
- Camilleri, M. A. (2018). Theoretical insights on integrated reporting: The inclusion of non-financial capitals in corporate disclosures. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(4), 567-581.
- Chen, I. J., & Popovich, K. (2003). Understanding customer relationship management (CRM): People, process and technology. *Business Process Management Journal*, 9(5), 672-688.
- Cooper, P. (2014). Data, information, knowledge, and wisdom. *Anaesthesia and Intensive Care Medicine*, 15(1), 44-47. <https://doi.org/10.1016/j.mpaic.2013.10.005>
- Çelik, M., & Yıldız, B. (2015). Pazar sepeti analizi için örneklem oluşturulması ve birliktelik kurallarının çıkartılması. *CEUR Workshop Proceedings*, 1483, 1-10. https://ceur-ws.org/Vol-1483/16_Bildiri.pdf
- De Ville, B. (2013). Decision trees. *Wiley Interdisciplinary Reviews Computational Statistics*, 5(6), 448-455. <https://doi.org/10.1002/wics.1278>
- Dolnicar, S., Coltman, T. ve Sharma, R. (2015). Do satisfied tourists really intend to come back? Three concerns with empirical studies linking satisfaction to behavioral intentions. *Journal of Travel Research*, 54(2), 152-178. doi: 10.1177/0047287513513167
- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., & Smyth, P. (1996). From data mining to knowledge discovery in databases. *AI Magazine*, 17(3), 37-54. <https://doi.org/10.1609/aimag.v17i3.1230>
- G. Bellinger, D. Castro and A. Mills. (2003). Data, Information, Knowledge, and Wisdom, <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm> (erişim tarihi: 18 Aralık 2023).
- Goel, S., Verma, M., Mohapatra, A., & Popovic, S. (2025). Raising awareness around trends in noncommunicable diseases and their risk factors to promote global prevention and control. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1553630>
- Hand, D. J. (2007). Principles of data mining. *Drug Safety*, 30(7), 621-622.
- Hand, D. J. (2009). *Data mining: Theories, algorithms, and applications*. Springer.
- Hey, J. (2004). *The data, information, knowledge, wisdom chain: The metaphorical link*. University of California, Berkeley.

- Kesavaraj, G., & Sukumaran, S. (2013). A study on classification techniques in data mining. *4th ICCCNT 2013 Conference Proceedings*. IEEE.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Pazarlama yönetimi* (15. basım). Pearson Yayıncılık.
- Kunt, S., & Hassan, A. (2019). Müşteri ilişkileri yönetiminin evrimi: İnsanlar, süreç ve teknoloji. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 91-103.
- Lamkuche, H. S., & Kumar, S. (2025). Harnessing machine learning for academic insight: A study of educational performance in Bhopal, India. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13357-3>
- Li, Y., Zhao, W., & Wu, J. (2024). *Blockchain for forensic data security: Challenges and solutions*. *Forensic Science International: Digital Investigation*, 55, 301202. <https://doi.org/10.1016/j.fsidi.2024.301202>
- Liew, A. (2013). DIKIW: Data, Information, Knowledge, Intelligence, Wisdom and their Interrelationships. *Business Management Dynamics*, 2(10), 49–62.
- López-Meneses, E., López-Catalán, L., & Pelicano-Piris, N. (2025). Artificial intelligence in educational data mining and human-in-the-loop machine learning. *Applied Sciences*.
- McDonald, M., & Dunbar, I. (2012). *Market Segmentation: How to Do It and How to Profit from It* (4th ed.). Wiley.
- Mughal, M. J. H. (2018). Data mining: Web data mining techniques, tools, and algorithms. *IJACSA International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(6), 208–217.
- Nacar, E. N. (2018). Veri madenciliğinde pazar sepeti analizi. *Medium*. <https://medium.com>
- Ngai, E. W. T., Xiu, L., & Chau, D. C. K. (2009). Application of data mining techniques in customer relationship management: A literature review and classification. *Expert Systems with Applications*, 36(2), 2592-2602.
- Onker, V., Singh, K. K., & Kumar, S. (2025). The Open University Learning Analytics Dataset (OULAD): Applications and Insights. *SpringerLink*. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09426-0>
- Paneru, B., Thapa, B., & Paneru, B. (2025). Sentiment analysis of movie reviews: A Flask application using CNN with RoBERTa embeddings. *Systems and Soft Computing*, Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772941925000109>
- Paschoal, L. N., Mariotto, P., & Chicon, M. (2025). A predictive model for the early identification of student dropout using data classification. *IEEE Explore*, 10(3), 39030. <https://doi.org/10.1109/ICA148987.2025.10839030>

- Pokhriyal, H., & Jain, G. (2025). Supposititious sarcasm detection and sentiment analysis coping Hindi language in social networks harnessing Zipf-Mandelbrot probabilistic optimisation and machine learning. *ACM Transactions on Low-Resource Language Information Processing*. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3712061>
- Rabelo, L., Sodré, D., Balcázar, O. D. A., & do Rosário, M. F. (2024). dataFishing: An efficient Python tool and user-friendly web-form for mining mitochondrial and chloroplast sequences, taxonomic, and biodiversity data. *Ecological Informatics*. <https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2024.101512>
- Ramageri, B. M. (2010). Data mining techniques and applications. *Indian Journal of Computer Science and Engineering*, 1(4), 301–305.
- Rao, C. V. G., Krishnam, N. P., & Rajitha, A. (2025). Web data mining: Exploring hyperlinks, contents, and usage data. *Natural Language Processing, Wiley Online Library*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781394272464.ch21>
- Reichheld, F. F., & Schefter, P. (2000). E-loyalty: Your secret weapon on the web. *Harvard Business Review*, 78(4), 105-113.
- Rodrigues, A. G. (2024). Identify how visitors' reviews on TripAdvisor can be helpful to the Lisbon destination management of a touristic region: Data mining approach for attraction insights. *ProQuest Dissertations*. <https://search.proquest.com/openview/a4799f6d4bb73c8eeffabe15c9d17647>
- Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 3(1), 12–27.
- Rust, R. T., Zeithaml, V. A., & Lemon, K. N. (2004). *Driving customer equity: How customer lifetime value is reshaping corporate strategy*. Simon and Schuster.
- Sarstedt, M., & Mooi, E. (2018). Getting data. In *A Concise Guide to Market Research: The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics* (pp. 47-90). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Scherbakov, D. A., Hubig, N. C., & Lenert, L. A. (2025). Natural language processing and social determinants of health in mental health research: AI-assisted scoping review. *JMIR Mental Health*. <https://mental.jmir.org/2025/1/e67192>
- Sebt, M. V., Sadati-Keneti, Y., Rahbari, M., Gholipour, Z., & Mehri, H. (2024). Regression Method in Data Mining: A Systematic Literature review. *Archives of Computational Methods in Engineering*, 31(6), 3515–3534. <https://doi.org/10.1007/s11831-024-10088-5>

- Singh, Y., & Chauhan, A. S. (2009). Neural networks in data mining. *Journal of theoretical and applied information technology*, 5(6), 36-42.
- Sun, X., Shen, S., & Wang, F. (2025). DASKT: A Dynamic Affect Simulation Method for Knowledge Tracing. *IEEE Knowledge and Data Engineering*, 25(4), 30578. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2025.10830578>
- Wedel, M., & Kamakura, W. A. (2000). *Market segmentation: Conceptual and methodological foundations*. Springer Science & Business Media.
- Williams, L., Khan, H., & Burnap, P. (2025). The evolution of digital security by design using temporal network analysis. *Informatics, MDPI*. <https://www.mdpi.com/2227-9709/12/1/8>
- Wind, Y. (1978). Issues and advances in segmentation research. *Journal of Marketing Research*, 15(3), 317-337. <https://doi.org/10.1177/002224377801500304>
- Xie, X., Sun, T., Xue, J., Miao, Z., Yan, X., Fang, W., ... & He, T. (2020). Ag nanoparticles cluster with pH-triggered reassembly in targeting antimicrobial applications. *Advanced Functional Materials*, 30(17), 2000511.
- Yan, B., Zhang, Y., Gong, W., & Wan, H. (2024). *MDGCN-Lt: Derin GCN'ye Dayalı Seyrek ve Heterojen Verilerle Adil Web API Sınıflandırması*. Tsinghua Bilim ve Teknoloji. DOI
- Yankelovich, D., & Meer, D. (2006). Rediscovering market segmentation. *Harvard business review*, 84(2), 122-31.
- Yıldırım, S. (2020). *Perakende Sektöründe Pazar Sepeti Analizi için Apriori Algoritması ile Birlikte Kurallarının Oluşturulması*. MMRA Marketing Congress. 1-4 May. Kuşadası.
- Zaki, M. J., & Wong, L. (2004). Data mining techniques. In *Lecture Notes Series, Institute for Mathematical Sciences*, National University of Singapore, vol. 3, Co-Published With Singapore University Press, pp. 125–163.
- Zamani, M., Melnychuk, T., Eisenhauer, A., Gäbler, R., & Schultz, C. (2025). Investigating past, present, and future trends on interface between marine and medical research and development: a bibliometric review. *Marine drugs*, 23(1), 34.