

IJPEQRE

ISSN: 2979-918X



International Journal of the Pursuit
of Excellence Qualitative Research
in Education

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)

HAZIRAN 2026

Vol: 5 Issue: 1

<https://ijpeqre.elapublishing.net/>

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Haziran 2026, Cilt 5, Sayı 1

e-ISSN: 2979-918X

Dergi Kurucusu
Dr. Erkan KIRAL

Editör
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Dizgi, Grafik ve Web Tasarımı
Dr. Bilgen KIRAL
Dr. Erkan KIRAL

İletişim Adresi
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

June 2026, Volume 5, Issue 1

e-ISSN: 2979-918X

Journal Founder
Dr. Erkan KIRAL

Editor
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Typesetting, Graphic, and Web Design
Dr. Bilgen KIRAL
Dr. Erkan KIRAL

Contact Address
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

DİZİNLEME /INDEXING

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L



Editor

Dr. Bilgen Kıral- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dil Editörü

Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri

Eğitim Bilimleri

Dr. Adem Beyhan- Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ali Rıza Erdem – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Caner Cereci- Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Davut Elmacı- Amasya Üniversitesi

Dr. Durmuş Özbaşı- Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Dr. Esin Özer- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Gökhan Aksu- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Meltem Yalın Uçar- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Saadet Kuru Çetin- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Yusuf Gidiş- Milli Eğitim Bakanlığı

Temel Eğitim

Dr. Ayşe Öztürk Samur- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Dilek Kırmık- Harran Üniversitesi

Matematik ve Fen Eğitimi

Dr. Burcu Şenler Pehlivan- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Serhan Ulsan- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Türkçe ve İngilizce Dili Eğitimi

Dr. Bilge Bağcı Ayrancı- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Ceren Saygı Gerçeker- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Elçin Ünal- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Özel Eğitim

Dr. Nilgün Kirişçi

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Çiğdem Budak

Uluslararası Editörler

Dr. Alyson L. Lavigne- Utah State University, ABD

Dr. Charles J. Russo- University of Dayton, ABD

Dr. Corinne Brion- University of Dayton, ABD

Dr. Jianfeng Yang- Jiangxi Normal Üniversitesi, China

Dr. Olcay Yavuz- Southern Connecticut State University, ABD

Dr. Ricardo Lozano- Texas A&M International University, ABD

Dr. Xiaochuan Jiang- Jiangxi Normal Üniversitesi, China

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UENAMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UENAMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UENAMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UENAMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı “NİTEL araştırmaları içeren bir dergidir. Dergiye 6 aylık periyotlar halinde makale alınmaktadır. Bu sebeple makale süreçleri en fazla 6 ay sürmektedir. Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UNEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ

ARAşTIRMA MAKALELERİ

- Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ** 1-11
- Examining Teachers' Experiences on Organizational Isomorphism
- Burcu AKGÜNDÜZ, Dilek KARIŞAN, Hilal AKTAMIŞ** 12-29
- Maarif Model Öğrenme Çıktılarıyla Bütünleştirilmiş STEM Etkinliklerine Yönelik 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri
- Opinions of 5th Grade Students Toward STEM Activities Integrated with Maarif Model Learning Outcomes*
- Kürşat YILMAZ** 30-50
- Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma
- School Principals' Views on Their Professional Identities: A Qualitative Study*
- Serhat SÜRAL** 51-66
- The Impact of Policy Interventions in Education on Learning and Teacher Competencies: An Umbrella Review on Systematic Reviews and Meta- Analyses in Türkiye

DERLEME MAKALE

- Mehmet ÖRÜKER, Şener ŞENTÜRK** 67-80
- Yaşayan Eğitim Anlayışı: Grundtvig'in Halk Liseleri ve Cumhuriyet Halkevleri
- The Concept of Living Education: Grundtvig's Folk High Schools and the Republican People's Houses*

ÖN SÖZ

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarını yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş ve Temmuz 2022 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. UENAMAD’da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Dergide 4 (DÖRT) araştırma ve 1 (bir) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Dergiye intihal rapor oranı %15 ve üzerinde olan makaleler kabul edilmemektedir.

****Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.**

UENAMAD Dergisi; “ACARINDEX, Idealonline, INDEX COPERNICUS, EUROPUB, SIS-Scientific Indexing Services ve GoogleAkademik, EBSCO, Türkiye Atf Dizini, ASOS indeks ve SOBIAD” gibi ulusal ve uluslararası indexlerde taranan saygın bir dergi haline gelmiştir. Bu süreçte emeği geçen vizyoner ve çalışkan kurucu editörümüze, makale gönderen değerli yazarlara, makaleleri değerlendiren kıymetli hakemlere, dergiyle ilgili yapılacakları hızlıca yapan dinamik bilişim ekibimize ve emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim. Dergimiz sizlerin sayesinde her geçen sayıda daha iyi yerlere gelmektedir. Derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

30 Haziran 2026

Dr. Bilgen KIRAL

UENAMAD Editörü



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Examining Teachers' Experiences on Organizational Isomorphism

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ¹

Abstract

The aim of this research is to understand teachers' experiences regarding organizational isomorphism processes and to examine these experiences in depth. In this research based on qualitative research design, the opinions of 20 middle school teachers were sought. In the research, participants were selected from middle school teachers working in schools with different socio-economic levels through maximum variation sampling. Three semi-structured interview questions structured on three main themes were used as data collection tools. The data obtained after the interviews was analysed with descriptive analysis technique. The data obtained in the research was analysed within the framework of coercive, imitative, and normative isomorphism themes. In the coercive isomorphism theme, teachers stated that they adopted certain practices in line with the legal regulations of the institutions they were affiliated with, curriculum changes and administrative expectations. In this context, it was determined that especially official inspections, performance evaluation systems and central exam-oriented practices created a guiding pressure on teaching processes. In the imitative isomorphism theme, teachers stated that they imitated the practices in schools that had achieved success or were shown as examples in situations where uncertainty and risk perception were high. The widespread adoption of good practice examples was among the prominent findings under this theme. In the theme of normative isomorphism, it was observed that teachers developed similar attitudes and behaviour patterns in line with the professional training they received, the seminars they attended, and professional ethical norms. It was observed that pre-service and in-service training in particular contributed to the establishment of a common professional standard among teachers. The findings show that teachers developed similar behaviour patterns through both external obligations and professional norms in the face of organizational structures and environmental factors.

Keywords: Organizational isomorphism, secondary school, teacher

Article History	Received: 06.10.2025	Accepted: 30.06.2026	Publication:30.06.2026
Article Type	Research Article		
Recommended Citation	Dağdeviren Ertas, B. (2026). Examining Teachers' Experiences on Organizational Isomorphism <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 5(1), 1-11.		

¹ Corresponding author: Assoc. Prof. Dr. Yozgat Bozok University, Yozgat, TÜRKİYE, behiyeertas5884@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2431-1914

Introduction

Educational systems play a critical role in the reproduction of social structures. Meyer and Rowan (1977) emphasize that educational institutions are not only mechanisms that transmit information, but also institutional structures that legitimize social norms, values, and hierarchies. In this process, the increasing resemblance of schools to each other is explained by the concept of "organizational isomorphism", one of the basic arguments of the new institutionalist theory (DiMaggio & Powell, 1983; Mizruchi & Fein, 1999). In other words, organizational isomorphism is the situation in which different organizations in a system or organizational field begin to resemble each other in terms of their structures, processes, and behaviours over time (Ghoshal, 1988).

DiMaggio and Powell (1983) argue that isomorphism consists of three dimensions: coercive, imitative, and normative. Coercive isomorphism is the forcing of schools to conform to a certain structure through state policies, legal regulations, and control mechanisms. The curriculum, standardized exams, and teacher assignment policies determined by the Ministry of National Education (MONE) in Türkiye reflect this type of pressure (Öztürk, 2011). Similarly, policies such as No Child Left Behind (NCLB) in the United States have forced schools to conform to performance-based standards (Darling-Hammond, 2017). This can limit the pedagogical autonomy of teachers and lead to "one-size-fits-all" practices (Ball, 2003).

In situations of uncertainty, institutions imitate models that are considered successful, which is expressed through mimetic isomorphism. For example, the Finnish education model or Singapore's mathematics teaching strategies are adopted as "best practices" in other countries (Sahlberg, 2011). International rankings such as PISA and TIMSS accelerate such a process of imitation. However, transfers out of context can create incompatibility with local needs (Steiner-Khamsi, 2004).

The other dimension of organizational isomorphism, normative isomorphism, is related to the growth and impact of professions and professionalization, which also make organizations similar. Professions, entrance exams; continuing education credits; or limit the actions of its members by determining educational criteria such as the need to conduct research, write, and present at conferences to maintain their professional status. Teacher training programs, professional standards, and in-service training foster normative isomorphism (Katopol, 2016).

In Türkiye, teacher training standards jointly determined by the Council of Higher Education and the Ministry of National Education lead teachers to develop similar pedagogical approaches (Özoğlu, 2010). At the global level, the OECD's teacher competency frameworks standardize teacher training in different countries (Darling-Hammond, 2017). Isomorphic pressures deeply affect teachers' professional identities and practices. Standard curricula and performance-oriented assessments can restrict teachers' in-class decisions. Ball (2003) argues that a "performativity culture" alienates teachers from creativity. Hoyle and Wallace (2005), on the other hand, state that excessive standardization reduces teachers to the position of "technicians." Isomorphic pressures can negatively affect teachers' job satisfaction. A study conducted in Türkiye shows that the pressure of centralized exams increases stress and burnout in teachers (Demir, 2025). Similarly, studies conducted in the United States after NCLB have revealed that teachers tend to leave the profession due to increased workload (Darling-Hammond, 2017). The similarity of schools to each other may prevent the development of educational models that are sensitive to local needs. Hargreaves and Shirley (2009) argue that "standardized education reforms" blunt teachers' flexible and innovative approaches. The different needs between village schools and urban schools in Türkiye indicate that uniform policies may be inadequate (Aksit, 2007).

Education policies are expected to strike a delicate balance between standardization pressures and contextual flexibility. Granting teachers pedagogical freedom will facilitate the adaptation of the curriculum to local needs, thus partially offsetting the homogenizing effect of isomorphic pressures (Ball, 2003). Similarly, the transformation of in-service training from uniform practices to a needs-sensitive, modular structure is considered an important step in paving the way for institutional adaptation (Darling-Hammond, 2017). On the other hand, reinterpreting foreign education models by

integrating them into Türkiye's socio-cultural context, rather than directly transferring them, stands out as a functional approach in terms of reducing the risk of incompatibility created by forced isomorphism (Steiner-Khamsi, 2004). For all these processes to transform into a sustainable transformation, it seems largely dependent on strengthening teacher representation in school administrations and effectively including teachers in policy-making mechanisms (Hargreaves & Shirley, 2009). This situation may cause schools to move away from contextual originality and tend towards similar organizational structures. However, there is limited information based on teachers' experiences on how isomorphic processes are perceived in schools, in what forms they emerge and how they are reflected in practices. However, teachers, as actors who directly experience the functioning of schools, offer an important perspective in understanding the reflections of isomorphic tendencies in the field. In this context, revealing how isomorphism occurs in schools according to teachers' views may contribute to a closer understanding of structural similarity in the education system. In this context, the aim of this research is to understand teachers' experiences regarding organizational isomorphism processes and to examine these experiences in depth. Therefore, the sub-objectives are determined as follows;

- 1- What are teachers' experiences of coercive isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?
- 2- What are teachers' experiences of mimetic isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?
- 3- What are teachers' experiences of normative isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?

Method

Research Model

This research was conducted based on qualitative research design, and a phenomenological design was used. Phenomenology is a qualitative research design that attempts to describe in depth how phenomena that we are aware of but do not have detailed information about are perceived, experienced, and understood by different people through the eyes of individuals (Sığırı, 2021). In this research, phenomenological design was preferred since it provides the opportunity to reveal in depth the perceptions, experiences and meanings that individuals attribute to events.

Study group

The study group of the research was determined by using purposeful sampling methods; criterion sampling and maximum variation sampling methods. Within the scope of the research, it was tried to determine how organizational isomorphism occurs in schools by consulting the opinions of 20 secondary school teachers. Participant information is given in Table 1.

Table 1

Participant Information

Participant	Gender	Socioeconomic Level of School Location	Experience
P1	Male	Low	10 years
P2	Male	Low	6 years
P3	Female	Medium	15 years
P4	Female	Medium	21 years
P5	Male	Medium	17 years
P6	Male	High	23 years
P7	Male	Medium	10 years
P8	Male	Medium	6 years
P9	Male	Low	15 years
P11	Female	Medium	18 years

P12	Female	High	17 years
P13	Male	Low	7 years
P14	Male	High	11 years
P15	Male	High	6 years
P16	Female	Medium	15 years
P17	Male	High	20 years
P18	Female	High	19 years
P19	Female	Low	9 years
P20	Male	Low	8 years

In Table 1, firstly, schools were divided into low, medium, and high according to different socio-economic levels. One school was determined for each level from these schools determined in accordance with maximum variation sampling. Then, interviews were conducted with volunteer participants who met the criterion that teachers whose opinions were received regarding isomorphism should have at least 5 years of seniority. Purposeful sampling allows detailed examination of situations that are assumed to have rich information (Büyüköztürk et al., 2014; Patton, 2002). This method plays a critical role in the discovery and explanation of events and facts in many cases (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Collection Tools

A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. The data collection tool was created in accordance with the literature by the researcher after a comprehensive literature review. In this regard, three main themes were determined in the literature; coercive isomorphism, imitative isomorphism and normative isomorphism. 9 questions were created for the participants to deeply elucidate the determined main themes. The semi-structured interview form was presented to expert view (5 experts), and the final form of the form was created in line with the views of experts. Pilot interviews were conducted with 2 teachers to determine the clarity of the questions. After determining the clarity of the questions, semi-structured interviews were conducted with the interview form that was made ready for implementation. 9 research questions prepared in line with the three objectives created within the scope of the research are presented in Table 2.

Table 2

Alignment Between Research Questions and Interview Questions

Research Questions	Interview Questions
What are teachers' experiences of coercive isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?	-To what extent do you think the decisions and practices taken in your school are determined by external pressures (MONE, regulations, inspections, etc.)? - How do the directives and practices coming from the ministry or provincial/district directorate affect the functioning of the school? - How effective or restrictive do you think these external decisions are?
What are teachers' experiences of mimetic isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?	-What kind of work do you think is being done in your school that is taken as an example from other schools or that is similar to their practices? - What do you think triggers such examples or imitations? - What is the role of teachers or administrators in this process?
What are teachers' experiences of normative isomorphism in relation to organizational isomorphism processes?	How do vocational training, in-service courses or teacher training processes affect the formation of

isomorphism processes?

common norms in schools?

- Do you think teachers have similar values, attitudes or habits?

- How do you think teachers' professional roles are shaped?

Data Collection and Data Analysis

Data collection was carried out using a semi-structured interview form created by the researcher. Semi-structured interviews were conducted with teachers who volunteered to participate in the study by visiting the schools determined in the sample. The interviews were conducted outside of class hours, in times when teachers felt comfortable, away from noise, and in school libraries. The interviews lasted an average of 20-30 minutes. The opinions of teachers who did not want to provide audio recordings were personally noted by the researcher. The data were analysed with descriptive analysis, summarized and interpreted according to previously determined themes. In this study, the themes were also determined in advance according to the research questions created. The opinions discussed under the determined sub-themes were re-evaluated by a different expert. Sub-themes were determined under three main themes in the research.

Validity and Reliability

To provide the credibility criterion, the participant confirmation process was meticulously applied. During this process, the obtained data were shared with the participants, and the accuracy and representativeness of the statements were confirmed in line with their opinions. In addition, rich and diverse data regarding the phenomenon within the scope of the study were obtained by using in-depth and focused data collection techniques. This approach increased the reliability of the study by capturing different perspectives. To meet the transferability criterion, the purposeful sampling method was preferred. The participants were selected considering their suitability and diversity for the research topic; thus, the opinions of individuals with different characteristics were included in the study. In addition, the demographic and professional characteristics of the study group and the research context were described in detail, thus establishing the basis for the applicability of the findings to other studies with similar environments and conditions. To support the confirmability criterion, the researcher carefully based the obtained data on a theoretical basis and conducted the coding and analysis processes. In this way, it was ensured that the findings were based on data sources, independent of the researcher's personal opinions and prejudices. In addition, reflective notes were kept during the research process and analysis decisions were systematically documented; These practices is thought to have strengthen the objectivity and verifiability of the research (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings

This section of the research includes the findings and interpretations resulting from the analysis of data obtained from semi-structured interviews conducted to understand teachers' experiences regarding organizational isomorphism processes and to examine these experiences. The data obtained from the study were analyzed, the findings were interpreted, and thus the research question and sub-questions were answered. The first question of the semi-structured interview form created within the scope of the research questions was aimed at determining teachers' coercive isomorphism experiences regarding organizational isomorphism processes. The findings regarding teachers' experiences regarding coercive isomorphism regarding organizational isomorphism processes are presented in Table 3.

Table 3

Teachers' Views on the Theme of Coercive Isomorphism

Theme	Category	Code	f
Coercive Isomorphism	Legal Regulations	Official Inspections	8
		Regulations	20
		Guidelines	20
		Centralized Rules	14
	Curriculum Change	Transition to New Program	3
		Compliance with School Rules	5
	Administrative Expectations	Participation in Activities	1
		Participation in Projects	2
		Compliance with Decisions	6

The most repeated code in the legal regulation category in the theme of Coercive Isomorphism is the code of regulations and directives (f:20). Some of the statements of the teachers about this code are as follows:

“The letters coming from the Ministry and the governor's office are implemented with more priority and sensitivity. There is a serious situation in the attitude of the principal. Incoming letters are meticulously implemented. Since they are within the framework of the law and regulation, care is taken to implement them.” (P1)

“Our school acts within the framework of the Ministry of National Education and regulations, and the bureaucratic attitude of the Ministry of National Education in some activities negatively affects student development. Instant decisions coming from the Ministry limit educational activities. There is difficulty in implementing unplanned and sudden decisions.” (P3)

“In general, I can say that all decisions are taken according to procedures and regulations. We try to fulfil every request such as doing a TUBITAK, participating in poetry and composition competitions. Although this sometimes turns into involuntary practices, I can say that it is important for increasing the quality and success of the school. In this way, it also ensures that students actively participate in the educational processes and gain different experiences.” (P16).

The second question of the semi-structured interview form created within the scope of the research questions is aimed at determining teachers' experiences of imitative isomorphism regarding organizational isomorphism processes. The findings regarding teachers' experiences of imitative isomorphism regarding organizational isomorphism processes are presented in Table 4.

Table 4

Teachers' Views on the Theme of Mimetic Isomorphism

Theme	Category	Code	f
Mimetic Isomorphism	Risk Perception	Competition	4
		Exam Results	4
	Best Practice Examples	Social media	11
		Recommendations from administration	5
		Colleague Recommendations	4
	Managerial Expectations	Appreciation	10
		Advertising	7
	Activities	Competitions	5
		Parent Expectations	3

In the theme of mimetic isomorphism, teachers stated that in situations where uncertainty and risk perception are high, they imitate the practices of schools that have achieved success or are shown as examples. The widespread adoption of good practice examples was among the prominent findings under this theme. Some of the statements of the teachers about this code are as follows:

“Especially in order to spread good examples, activities, programs and trainings done in other schools are started to be done in our school. Similarly, what is done in our school can be imitated by other schools. The participation of the director of national education in these activities and appreciation of teachers, administrators and students and sharing them on social media accounts are effective in terms of spreading. Teachers and administrators can come together to examine other examples and put similar ones into practice” (P12)

“I have witnessed many times that similar practices are requested to other schools. If an application is liked and appreciated by the district directorate of national education, other current school administrators also want to implement the same application in their own schools in order to be appreciated or to improve the current progress of the school. In this process, teachers approach this application with prejudice because they are afraid that it will cause extra workload” (P13)

“Other schools’ practices are copied one-to-one due to the desire of higher authorities to advertise. Things done in other schools, including our school, are done under the pressure of higher authorities. The reason for this pressure is the desire to advertise and take photos. Teachers act as intermediaries for this desire It is evaluated. When the school does something on its own, the fact that the upper authorities are only interested in the image breaks the motivation.” (P15)

The third question of the semi-structured interview form created within the scope of the research questions is aimed at determining the normative isomorphism experiences of the teachers regarding the organizational isomorphism processes. The findings regarding the normative isomorphism experiences of the teachers regarding the organizational isomorphism processes are presented in Table 5.

Table 5

Teachers’ Views on the Theme of Normative Isomorphism

Theme	Category	Code	f
Normative Isomorphism	Education	Pre-service Training	5
		In-service Training	6
		Vocational Training	3
	Organizational Structure	Hierarchy	8
		Shared Norms	3
	Environmental Structure	School Climate	6
		Similar Cultural Characteristics	3
		Student Socioeconomic Status	4
		Administrative Behaviour	2

In the theme of normative isomorphism (Table 5), it was observed that teachers developed similar attitudes and behavioural patterns in line with the professional training they received, the seminars they attended, and professional ethical norms. It was determined that they stated pre-service and in-service training in particular contributed to the establishment of a common professional standard among teachers. The findings obtained indicate that teachers developed similar behavioral patterns in the face of organizational structures and environmental factors through both external obligations and professional norms. Some of the statements of the teachers about this code are as follows:

“Although teachers have different personal characteristics, a common value judgment is formed within the organization. Contributions are made to the professional development of teachers.” (P7)

“The climate of the school where teachers start working, the attitudes of the school principal, the socio-economic status of the students, and many other variables such as the teachers’ personality traits are positively and negatively affected in shaping their professional roles.” (P5)

“Both written and unwritten norms are formed. The fact that we have gone through the same educational processes causes a common language to form. Since we have received the same training, we exhibit common attitudes and behaviours.” (P1)

“I think that special vocational trainings for branches can be effective in having a common understanding.” (P16)

“I think that vocational training seminars and in-service trainings create a social bond between teachers. Each teacher has different values and attitudes. Thanks to these trainings, everyone creates a common norm, and an environment is created where everyone can learn new things from each other. In this way, teachers have the opportunity to develop themselves in different areas.” (P18)”

Discussion and Conclusion

In this section of the research, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained from the semi-structured interviews conducted with the aim of understanding the experiences of teachers regarding organizational isomorphism processes and examining these experiences are discussed. The first sub-objective of the research is to determine the teachers' views on coercive isomorphism. In this context, coercive isomorphism is determined as the theme. Under the coercive isomorphism theme, 4 categories and nine codes are determined, namely risk perception, good practice examples, administrator expectations, and activities. Of these categories, the most repeated code in the legal regulation category is the regulations and directives code. The study conducted by Mir et al., (2023) in the literature supports this finding and emphasizes that official laws cause isomorphism. Indeed, Marini (2021) also states in his research that administrator expectations lead to coercive isomorphism. Moreover, Puttick (2017) also emphasizes that regulatory rules cause isomorphism. The second sub-objective of the research is to determine the teachers' views on imitative isomorphism. In this regard, imitative isomorphism is determined as the theme. Under the imitative isomorphism theme, three categories are determined as legal control, curriculum change, and administrative expectation and nine codes are determined. In the imitative isomorphism theme, teachers have stated that in situations where uncertainty and risk perception are high, they imitated the practices of schools that have achieved success or are shown as examples. In fact, Puttick's (2017) research states that schools are imitative isomorphists to manage risk and supports this finding. The widespread adoption of good practice examples is among the prominent findings under this theme. In addition, the most frequently repeated code is that school administrators' actions towards advertising caused imitative isomorphism.

The third sub-objective of the research is to determine teachers' views on normative isomorphism. In this context, normative isomorphism is determined as the theme. Under the normative isomorphism theme, three categories are determined as education, organizational structure and environmental structure and nine codes are determined. In the theme of normative isomorphism, it has been determined that teachers develop similar attitudes and behavioural patterns in line with the professional training they receive, the seminars they attend, and professional ethical norms. Indeed, Elonga-Mboyoy (2018) states that tightly protected professionalization processes create an organizational structure consisting of individuals who occupy similar positions in various organizations and have similar orientations and tendencies, and who can almost replace each other.

Similarly, Puttick's (2017) findings that institutions are increasingly homogeneous due to the similarity of teachers' education and qualifications support the findings of the current research. It has been observed that pre-service and in-service training in particular contribute to the establishment of a common professional standard among teachers. The findings obtained show that teachers develop similar behavioural patterns in the face of organizational structures and environmental factors through both external obligations and professional norms. As stated by DiMaggio and Powell (1983), normative isomorphism is related to professionalism. The isomorphism of secondary schools in Türkiye has been discussed in the study. The findings obtained indicate that schools have isomorphic structures. Indeed, research suggests that isomorphism attempts to lead to the homogeneity condition expected for the realization of quality national education (Zein, 2017).

Recommendations and Limitations

Future research could examine the interaction between the dimensions of compulsory, imitative, and normative isomorphism in more depth. In particular, the focus could be on how pressure in one-dimension triggers or suppresses the others. Comparative qualitative studies could be conducted to reveal how isomorphic tendencies differ among different school types or schools in different regions. Studies analysing the role of school administrators in isomorphic processes could contribute to understanding organizational change and resistance processes. Longitudinal qualitative studies could be recommended to monitor the transformation of isomorphic changes over time. School administrators and teachers should not only implement legal regulations imposed from above but also open up discussions about the suitability of these regulations for the local context of the school. Instead of directly copying successful school models, it should be evaluated how these practices can be adapted to the unique conditions of the school. In-service training and professional standards should be designed to meet the real needs of teachers; they should not only aim to “comply with the norm.” To reduce the impact of isomorphic pressures in schools, the active participation of teachers and other stakeholders in decision-making processes should be supported. Practitioners should make room for pedagogical or administrative innovation at the local level, even under pressure from central policies, and encourage such efforts. The research is limited to the views of 20 teachers working in secondary schools in Yozgat province in Türkiye and its central district in the 2024-2025 academic year. The research is limited to the responses given to the questions in the semi-structured interview form called Organizational Isomorphism.

References

- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Demir, A. (2025). Investigating the effects of preparation for high stakes exams on burnout levels of Turkish EFL teachers. *International Journal of Language Academy*, 13(2), 32-43. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.81212>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Elonga-Mboyo, J. P. (2018). Framing ethical isomorphs in educational leadership: A sociological approach. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 122-133. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1349184>

- Ghoshal, S. (1988). Environmental scanning in Korean firms: Organizational isomorphism in action. *Journal of International Business Studies, 19*, 69-86. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490375>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. SAGE.
- Katopol, P. (2016). Isomorphism and barriers to organizational change. *Library Leadership & Management, 30*(3), 1-5.
- Marini, G. (2021). Coercive and mimetic isomorphism as outcomes of authority reconfigurations in French and Spanish academic career systems. *Policy Reviews in Higher Education, 5*(1), 89-108. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1806726>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Mir, T. U. R., Bibi, T., & Sahi, A. N. (2023). Decision making by teachers under institutional isomorphism in educational institutions. *Human Nature Journal of Social Sciences, 4*(2), 422-437. <https://doi.org/10.71016/hnjss/fzajx581>
- Mizruchi, M. S., & Fein, L. C. (1999). The social construction of organizational knowledge: A study of the uses of coercive, mimetic, and normative isomorphism. *Administrative science quarterly, 44*(4), 653-683. <https://doi.org/10.2307/2667051>
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction, 4*(2), 113-128.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz, 17*(1), 1-32.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Puttick, S. (2017). ‘You’ll see that everywhere’: Institutional isomorphism in secondary school subject departments. *School Leadership & Management, 37*(1-2), 61-79. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293633>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Beta
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zein, S. (2017). The pedagogy of teaching English to young learners: Implications for teacher education. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching, 12*(1), 61-77. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1469>

Ethical Declaration and Committee Approval

This study adhered to the principles of scientific research and publication ethics.

The author was received ethical approval permission from Yozgat Bozok University,
17.09.2025 dated official letter.

Proportion of the Authors' Contribution

All stages of this research were conducted by the author.



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Maarif Model Öğrenme Çıktılarıyla Bütünleştirilmiş STEM Etkinliklerine Yönelik 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri¹

Burcu AKGÜNDÜZ¹, Dilek KARIŞAN², Hilal AKTAMIŞ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)* öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak geliştirilen STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine, disiplinler arası ilişki algılarına, problem çözme ve kariyer farkındalıklarına etkisini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden *özel durum çalışması* deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki bir İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 28 kız öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun kurumsal yapısı gereği sınıfların kız/erkek şubeleri şeklinde yapılandırılmış olması, katılımcıların tamamının kız öğrencilerden oluşmasını sağlamıştır. Mevcut çalışma, zamansal uygunluklar da dikkate alınarak belirlenen bu kız şubesiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Gökbayrak ve Karışan (2017) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada, “Atıktan Geometrik Oyuncak Tasarla”, “Kas ve Eklemler Hareket Eden Kol Tasarımı” ve “Sürtünme Kuvvetine Karşı Yarış Arabası” olmak üzere üç STEM etkinliği uygulanmıştır. Bulgular; öğrencilerin STEM etkinliklerine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu, etkinliklerin eğlenceli, öğretici ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, STEM disiplinleri arasındaki ilişkiyi fark etmiş ve bu alanları bütünsel biçimde kullanabildiklerini ifade etmiştir. Sınırlı malzeme ve zaman koşulları öğrencilerde sabır, planlama, yaratıcılık ve kaynak yönetimi gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte grup içi fikir ayrılıkları ve zaman baskısına bağlı stres gibi bazı zorluklar da rapor edilmiştir. Çalışma, STEM uygulamalarının TYMM öğrenme çıktılarıyla uyumlu şekilde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM Eğitimi, Maarif Modeli, 21. Yüzyıl Becerileri.

Bu çalışma ICONTE 2025 ‘te sözlü bildiri şeklinde sunulmuştur.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Yüksek Lisans Öğrencisi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, burcuucalikk@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0391-908X

² Profesör Doktor, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aydın, Türkiye, dilekkarisan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1791-9633

³ Profesör Doktor, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aydın, Türkiye, hilalaktamis@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0717-5770

Opinions of 5th Grade Students Toward STEM Activities Integrated with Maarif Model Learning Outcomes

Abstract

This study aims to examine the impact of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) activities developed in alignment with the learning outcomes of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) on 5th-grade middle school students' learning experiences, perceptions of interdisciplinary relationships, problem-solving skills, and career awareness. The research utilized a qualitative approach with a case study design. The study group comprised 28 female students enrolled in a middle school in the Efeler district of Aydın during the 2024–2025 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form developed by Gökbayrak and Karışan (2017) and analyzed using qualitative content analysis. The implementation included three distinct STEM activities: "Designing a Geometric Toy from Waste Materials," "Designing an Arm Moving with Muscles and Joints," and "A Racing Car Against Friction Force". The findings revealed that students maintained a highly positive attitude toward the activities, describing the learning environment as engaging, instructive, and collaborative. Furthermore, students demonstrated a clear recognition of the interdisciplinary relationships between STEM fields, successfully applying these disciplines in an integrated manner. Notably, the constraints of limited materials and time pressure facilitated the development of essential 21st-century skills such as patience, strategic planning, creativity, and resource management. However, students also encountered challenges, including intra-group conflicts and stress stemming from time limitations. Conclusively, the study suggests that STEM practices integrated with TYMM learning outcomes are highly effective in fostering 21st-century competencies.

Keywords: STEM Education, Maarif Model, 21st Century Skills.

Makale Geçmişi	Geliş: 27.12.2025	Kabul:30.06.2026	Yayın:30.06.2026
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Akgündüz, B., Karışan, D. & Aktamış, H. (2026). Maarif Model Öğrenme Çıktılarıyla Bütünleştirilmiş STEM Etkinliklerine Yönelik 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri. <i>Uluslararası Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 5(1), 12-29		

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, ülkeler arasındaki teknolojik rekabet hızla artmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle birbirine entegre bir dünyada, ekonomik başarı, teknolojik gelişim ve savunma sanayisindeki liderlik her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Akgündüz ve Ertepinar, 2015). Bu durum, mühendis ve fen bilimleri uzmanlarına duyulan gereksinimi karşılamak isteyen ulusların, eğitim politikalarını yeniden şekillendirmelerine neden olmaktadır (Ercan, 2014). Bu doğrultuda bilim ve teknoloji alanında lider konumda olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde, eğitim sistemindeki hedeflere ulaşamaması, Amerikalı mühendis ve işçilerin yeterli donanıma sahip olmaması ve Çin'deki bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin tehdit olarak algılanması, eğitim sisteminde değişimlerin önünü açmıştır (Neccar, 2019). Bu bağlamda ABD, öğrencilere teknik bilgi ve beceriler kazandırmayı, onları modern iş hayatının gereksinimlerine hazırlamayı hedefleyen eğitim programları ve projeleri başlatmıştır (Akgündüz ve Ertepinar, 2015). Bu yenilikçi girişimlerin en yenisi, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıdır (Gülhan ve Şahin, 2016). STEM yaklaşımı, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerinin baş harflerinden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Özellikle mühendislik disiplininin ortaöğretim düzeyinde entegrasyonunu teşvik eden STEM yaklaşımı, ABD'deki eğitim reformlarının temel unsurlarından biri haline gelmiştir (Akgündüz ve Ertepinar, 2015).

STEM eğitim yaklaşımı, öğrencilerin sorunlara farklı disiplinlerden bakabilmelerini ve bütünsel bir yaklaşım ile bilgi ve beceriler kazanmalarını amaçlamaktadır (Şahin vd., 2014). STEM, birden fazla disiplinin bütüncül bir yaklaşımla entegrasyonunu temel alarak, erken çocukluk döneminden başlayıp ilköğretim ve lisans düzeyine kadar uzanan geniş bir yelpazede bireylerin problem belirleme ve bu problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Bike, 2020).

STEM eğitim yaklaşımı öğrencilere yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği; sorumluluk alma, uyum sağlama, etkili iletişim kurma, yaratıcı düşünme, merak geliştirme, eleştirel ve sistem odaklı düşünme gibi becerileri kazandırmanın yanı sıra, bilgi ve medya okuryazarlığı, kişiler arası ilişkilerde başarı, takım çalışması, problemi tanıma ve çözme, öz disiplin ve toplumsal sorumluluk gibi alanlarda da gelişim fırsatları sunmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). STEM yaklaşımının benimsendiği sınıf ortamlarında öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif bir konuma geçmekte ve bu etkileşimli ortam, onların bilimsel dili kavramalarını ve edindikleri bilgileri farklı problem durumlarına uygulayabilmelerini mümkün kılmaktadır (Bulut, 2024). Bu tür aktif öğrenme ortamları, öğrenenlere problemlere yeni ve farklı bakış açılarıyla yaklaşma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve disiplinler arası iş birliği yapabilme fırsatları sunarak, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (The National Research Council [NRC], 2011).

Bu tür öğrenme ortamlarında öğrenciler, sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olarak konumlanmakta; bu durum onları daha derinlemesine düşünmeye ve yenilikçi çözümler geliştirmeye teşvik etmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmek için disiplinler arası düşünme biçimlerini benimsemeleri, özellikle mühendislik odaklı süreçlerin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim, STEM eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri sürecinde en çok öne çıkan bileşenlerden biri de mühendisliktir. STEM eğitim yaklaşımının teorik temelini Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) oluşturmaktadır. (Akarsu vd., 2020). STEM eğitimi yaklaşımının ortaya çıktığı ABD’de geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan teorik çerçeve mühendislik tasarım süreci üzerine inşa edilmiştir (Atman vd., 2007). NASA (National Aeronautics and Space Administration [Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi]) mühendislik tasarım sürecini, mühendislere problemleri çözmeye ve yeni ürünler tasarlamada rehberlik eden, birbirini takip eden adımlardan oluşan döngüsel bir yapı olarak tanımlamaktadır (NASA, 2015). Bu döngü; problemi belirleme, problemi araştırma, olası çözümleri ortaya koyma, en iyi çözümü seçme, prototip oluşturma, çözüm/leri test etme ve değerlendirme, çözüm/leri sunma ve gerekirse yeniden tasarlama adımlarından oluşmaktadır. Süreç, doğrusal değeril; döngüsel, yaratıcı ve dinamik bir yapıda ilerlemektedir (Uzel, 2019). Mühendislik tasarımı, en temel anlamıyla mühendislerin problem çözme yaklaşımı olarak tanımlanmakta ve mühendisliğin odak noktası olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bu sürece dahil olmaları, onların mühendisliğe yönelik yeterlikleri kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Ercan, 2014).

STEM yaklaşımının yapısı ve hedefleri incelendiğinde ülkemizde 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programı ile örtüştüğü görülmektedir. TYMM modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımını, öğrenci profilini, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile beceri temelli yapıyı kapsayan, bütüncül ve entegre bir model olarak tasarlanmıştır (MEB, 2024). TYMM ortak metninde öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmaları değeril, aynı zamanda edindikleri bilgiyi günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek, karmaşık durumları anlamlandırmak için etkili biçimde kullanabilmelerinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2024).

TYMM öğretim programı 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile bir, beş ve dokuzuncu sınıf düzeylerinde ilk defa uygulanmaya başlanmıştır. TYMM kapsamında yer alan öğrenme çıktılarında öne çıkan kavramsal beceriler; temel beceriler, bütünlük beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere birbiriyle iç içe geçmiş üç boyut altında yapılandırılmıştır. Temel beceriler sayma, çizme, ölçme, kayıt tutma gibi uygulamalara dayalı becerileri kapsamaktadır. Bütünlük beceriler ise gözlem yapma, bilgi toplama, analiz etme, yorumlama, tartışma, değerlendirme gibi süreç odaklı becerileri içermektedir. Son olarak üst düzey düşünme becerileri kapsamında karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel derinliği yüksek becerilere yer verilmektedir (MEB, 2024). Söz konusu beceriler

çağımız bireylerinin sahip olması gereken 21. yy. becerileri ile örtüşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sorumluluk alma, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği gerçekleştirebilme, problemi tanımlama ve çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için STEM eğitimi önemli bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Görüldüğü üzere TYMM öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının hedeflediği beceriler ile STEM yaklaşımında hedeflenen yirmi birinci yüzyıl becerileri uyum içindedir. Bu araştırmada fen bilimleri dersi açısından bir eğitim yaklaşımı olan STEM modeli kullanılarak, TYMM ile hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Maarif model öğrenme çıktıları doğrultusunda ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle mühendislik tasarım sürecini içeren STEM etkinliklerini uygulamak ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini ele almaktır. Alan yazın incelendiğinde, özellikle ulusal düzeyde mühendislik ve tasarım odaklı STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerine yönelik uygulandığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların bazılarında öğrencilerin etkinlik temelli öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır (Alkan, 2024; Bozkurt-Altan, Üçüncüoğlu ve Zileli, 2019; Bulut, 2024; Çürük, 2023; Ercan, 2014; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Kahraman ve Doğan, 2020; Neccar, 2019; Pekbay, Saka ve Kaptan, 2020; Sürmeli, Yıldırım, Sevgi ve Göcük, 2018; Yıldırım ve Selvi, 2018). Alan yazın taraması sonucunda STEM etkinliklerinin TYMM ile birleştirilerek kullanılmasıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak araştırmadan elde edilen sonuçların, öğrencilerin bakış açısı ile ele alınması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, STEM etkinlikleriyle yürütülen derslerin ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak incelemektir. Bu bağlamda, öğrencilerin STEM etkinliklerine yönelik görüşleri, disiplinler arası ilişkiye dair algıları, kariyer tercihleri ve STEM etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmeleri derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma soruları ise aşağıda verilmiştir:

- 1-5. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- 5. sınıf öğrencilerinin STEM disiplinleri arasındaki ilişkiye dair algıları nasıldır?
- 3- 5. sınıf öğrencileri sınırlı kaynaklar ve zaman baskısı altında belirli bir ürün ortaya koymaya yönelik verilen görevlerin sağladığı avantaj ve dezavantajları nasıl değerlendirmektedirler?
- 4- STEM etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin kariyer tercihlerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin TYMM öğrenme çıktıları doğrultusunda geliştirilen STEM etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir özel durum (case study) çalışmasıdır. Özel durum çalışmaları belirli bir olay, durum, birey ya da grubun derinlemesine analizini sağlayan nitel araştırma desenlerinden biridir (Stake, 1995). Bu çalışmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 28 kız öğrenci, araştırmanın "sınırlı sistemi" olarak belirlenmiş ve bu grup üzerindeki etkiler merceğe altına alınmıştır. Ayrıca, TYMM öğrenme çıktılarıyla uyumlu STEM etkinliklerini, öğrencilerin doğal sınıf ortamında ve kendi bağlamları içerisinde incelemeyi amaçlamaktadır. Durum çalışması, olayları ayrıştırarak değil, karmaşıklığı içerisinde bütüncül olarak anlamayı sağladığı için bu sürece uygun görülmüştür.

Çalışma, TYMM kapsamında uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalıklarını, problem çözme becerilerini ve disiplinler arası algılarını "nasıl" etkilediğini ve öğrencilerin bu süreci "nasıl" anlamlandırdığını ortaya koymayı hedeflediği için durum çalışması deseniyle örtüşmektedir. Bu çalışma kapsamında, öğrenciler grup çalışması esasına dayalı olarak TYMM öğrenme çıktılarıyla uyumlu ve STEM disiplinleriyle bütünleştirilmiş üç farklı etkinliği uygulamışlardır. Verilerin

toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden hazırlanmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanmakta; görüşme sırasında, ihtiyaç duyulduğunda ek sorular yönelterek katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı bir biçimde ifade etmelerini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir ortaokulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 28 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinde, araştırmacının hali hazırda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yaptığı okul olması etkili olmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolay erişebileceği bir grup üzerinde çalışmasına imkân tanıdığı için araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu yaklaşımda temel amaç, elde edilen sonuçları evrene genellemekten ziyade, örnekleme bütüncül, derinlemesine ve kendi bağlamı içinde anlamaktır.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci, Görüşme Formu Kullanım İzni ve Etik Kurul İzni (26.05.2025, E-84982664-050.04-735449) alındıktan sonra başlamıştır. Uygulama ile veri toplama sürecine geçmek için öncelikle okul idaresi ile görüşülerek onay alınmıştır. İkinci aşamada öğrencilere araştırma amacı hakkında gerekli bilgilendirilmeler yapılmıştır. Öğrencilerden veriler toplanırken bu çalışmada isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Veri toplama araçlarının ve uygulanacak etkinliklerin geçerlik, güvenilirlik ve pedagojik uygunluğunu sağlamak amacıyla uzman incelemelerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, veri toplama araçlarının (görüşme formları vb.) kapsam geçerliği için fen eğitimi alanında uzman 3 akademisyenin; uygulanacak STEM etkinlik planlarının tasarımı ve yapılandırılması için ise yine fen eğitimi alanında uzman 2 akademisyenin profesyonel görüş ve dönütleri doğrultusunda metinlere nihai şekli verilmiştir.

STEM etkinlikleri, 4 haftalık süreç boyunca haftalık Fen Bilimleri ders saatleri içerisinde, öğrencilerin odaklanma süreleri ve tasarım süreçleri gözetilerek günde iki ders saati birleştirilerek (blok ders olarak) yürütülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) müfredat programı doğrultusunda öğrencilerin diğer şubelerden geri kalmaması ve kazanım eksikliği yaşamaması adına, uygulama haftalarında okul çıkış saatlerinde ek telafi dersleri konulmuş ve normal müfredat akışı eksiksiz tamamlanmıştır. Sürecin ilk haftasında, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından, TYMM öğrenme çıktılarıyla planlanmış STEM etkinlikleri tanıtılmıştır. Bu aşamada mühendislik tasarım sürecinin doğasına uygun olarak öğrencilere; her etkinlik için yalnızca önceden belirlenen temel malzeme listesiyle sınırlı kalacakları ve tasarımlarını kesin olarak belirlenen ders saatleri içerisinde tamamlamaları gerektiği bildirilmiştir. Malzeme seçiminde gruplara belirli bir liste dahilinde esneklik tanınmış ancak listenin dışına çıkılmaması istenerek kaynak yönetimi becerisi teşvik edilmiştir. Öğrenciler, kura usulüne dayalı olarak yedişer kişilik dört gruba ayrılmış ve her grup için bir lider belirlenmiştir. İlk hafta boyunca öğrenciler, grup arkadaşlarıyla iletişim kurarak sürece ilişkin fikir alışverişinde bulunmuş ve ürünlerine yönelik planlamalar yapmışlardır.

Sürecin sonraki üç haftasında, her bir STEM etkinliği bir hafta süresince, toplam dört ders saati içerisinde uygulanmıştır. Buradaki zaman baskısı, her bir aşamanın (ürün geliştirme için 3 ders saati, sunum için 1 ders saati) dışına taşılmaması kuralıyla somutlaştırılmıştır. Öğrencilerin her biri uygulama sürecinde aktif rol üstlenmiş, süreç boyunca iş birliği içerisinde çalışarak sürekli fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu süreçte araştırmacı rehberlik rolü üstlenerek yönlendirici olmuş; açık uçlu sorularla yaratıcı düşünme becerilerini desteklemiştir. Ayrıca, öğrenciler arasındaki iş birliği ve grup içi uyumun sağlanmasına yönelik destekleyici tutum sergilemiştir. Uygulama esnasında güvenlik gerektiren durumlarda araştırmacı doğrudan müdahale ederek gerekli önlemleri sağlamıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler, STEM disiplinlerinin en az iki alanını bir araya getirecek şekilde tasarlanmıştır. Etkinliklerin adı, uygulama sırası ve kazandırmayı hedeflediği öğrenme çıktıları aşağıda belirtilmiştir:

İlk etkinlik olan “*Atıktan Geometrik Oyuncak Tasarla*” sürecinde öğrenciler; evlerinden getirdikleri geri dönüşüm malzemelerini kullanarak geometrik şekillerden oluşan özgün oyuncak modelleri inşa etmişlerdir. Bu etkinlik ile fen bilimleri disiplini öğrencilere "Kaynakların etkin kullanımı bağlamında geri dönüşümün önemine yönelik bilimsel çıkarımda bulunabilme" becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Matematik disiplini kapsamında, öğrencilerin "Temel geometrik şekillerin çizimi ve yapısal özellikleri hakkında deneyim kazanması" hedeflenmiştir. Mühendislik disiplini ise, tasarım sürecinde planlama yapma, fikir üretme ve ürünü hayata geçirme aşamalarında öğrencilere uygulama becerisi kazandırılması amaçlanmıştır.

İkinci etkinlik olan '*Kas ve Eklemle Hareket Eden Kol Tasarımı*' uygulamasında öğrenciler; mukavva, ip, şırınga ve raptiyeler yardımıyla insan kolundaki kasların kasılıp gevşeme mekanizmasını taklit eden mekanik bir kol prototipi geliştirmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin fen bilimleri disiplini “Destek ve hareket sistemine ait yapıları sınıflandırabilme” becerisi hedeflenmiştir. Matematik disiplini “Düzlemde iki veya üç doğrunun birbirine göre durumuna bağlı oluşabilecek açılara dair çıkarım yapabilme” becerisi hedeflenmiştir. Mühendislik disiplini mekanik kol tasarımı yapabilme becerisini kazandırması hedeflenmiştir.

Son etkinlik olan “*Sürtünme Kuvvetine Karşı Yarış Arabası*” uygulamasında ise öğrenciler; plastik şişeler, balonlar ve farklı tekerlek malzemeleri kullanarak hava gücüyle çalışan yarış arabaları tasarlamış ve bu arabaları farklı zeminlerde test etmişlerdir. Bu etkinlik fen bilimleri disiplini “Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlardaki etkilerine yönelik tümevarımsal akıl yürütebilme” ve “Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma ve azaltmaya yönelik bilimsel model tasarlayabilme” becerilerini kazandırması hedeflenmiştir. Matematik disiplini “mesafe ölçümü, grafikleme ve karşılaştırma” becerileri hedeflenmiştir. Mühendislik disiplini ise işlevsel model tasarlayabilme becerisini geliştirme hedeflenmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada Gökbayrak ve Karışan (2017) tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-1) kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formu oluşturulurken iç geçerliği sağlamak için fen eğitimi alanında uzman ve STEM alanında çalışmaları olan 3 akademisyenden uzman görüşü alınmış ve formun son hali altı adet soru olacak şekilde tamamlanmıştır. Bu araştırmada görüşme formu öğrencilere yüz yüze dağıtılıp, kağıt kalem formatında yazılı olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen veriler bir araya getirilip belirli kavram ve alt kategoriler oluşturup bu verilerin yorumlanmasına ilişkin bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veri analizi sırasında her bir görüşme sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş ve verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Toplanan verilerin kodlanmasında rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için kodlamada bu yapı tümevarımcı bir analize tabi tutularak araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990).

Geçerlik güvenirlilik

Bu araştırmada, veri analiz sürecinde iki araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Bağımsız kodlama, her bir araştırmacının aynı veri seti üzerinde ayrı kodlama gerçekleştirmesi ve ardından bu

kodlamaların karşılaştırılarak değerlendirilmesini içeren sistematik bir süreçtir. Bu yöntem araştırmacı öznelliğini en aza indirerek, daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Kodlamalar arasındaki uyumu belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemi kullanılmış ve araştırmacılar arası uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır. Kodlama süreci sonrasında, araştırmacılar bir araya gelerek fikir ayrılığı yaşanan noktalar tartışılmış, görüş birliğine vararak kodlamalar arasındaki tutarlılık artırılmış ve uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorusu 1: 5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

5. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?" araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğrencilere iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan bu sorular şunlardır:

1. "Derslerin STEM etkinlikleriyle işlenmesini ister miydin? Neden?"
2. "Daha sonra aynı etkinlikler yapılırsa, neleri farklı yaparsın? Nedenleriyle açıklar mısın?"

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 1'de, ikinci soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

5. Sınıf Öğrencilerinin Derslerin STEM Etkinlikleriyle İşlenmesine Yönelik Görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenci
Olumlu	Arkadaşlık edinme	Ö15
	Eğlenceli bulma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö16,Ö20,Ö22,Ö23
	El becerisi gelişimi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö9
	Öğretici olma	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö13,Ö14,Ö20,Ö22,Ö27
	Grupça çalışma fırsatı	Ö2,Ö3,Ö8,Ö14,Ö15,Ö18,Ö19
	Proje yapma	Ö1,Ö16
	Sabır kazanımı	Ö18
	Uygulama fırsatı	Ö6,Ö13,Ö15
Olumsuz	Derslerin aksaması	Ö28
	Fikir ayrılığı	Ö8
	Proje yapmaya isteksizlik	Ö17,Ö26
	Stresli bulma	Ö26
	Yorucu bulma	Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö21,Ö24,Ö26
Kararsız	Grup çalışmasının zorluğu	Ö12

Tablo 1'de öğrencilerin STEM etkinliklerine yönelik öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde; sürecin eğlenceli bulunması, öğretici o ve öğrencilere sunulan grupça çalışma fırsatı en belirgin kodlar olarak öne çıkmaktadır. Bu görüşlerin yanında öğrenciler; el becerisi gelişimi, sabır kazanımı ve uygulama fırsatı gibi kazanımlara da vurgu yapmışlardır. Buna karşın, bazı öğrencilerin süreci yorucu buldukları görülürken; derslerin aksaması, fikir ayrılığı, proje yapmaya karşı isteksizlik ve stres yaşama gibi olumsuz deneyimler de rapor edilmiştir. Ayrıca, grup çalışması zorluğundan dolayı kararsızlık bildiren görüşler de mevcuttur. Öğrencilerin bu konudaki değerlendirmelerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: İsterdim. Çünkü derslerde eğlenir ve güzel projeler yapıp, el becerimizi geliştirirdik.

Ö8: İsterdim çünkü STEM etkinliği benim konuyu daha iyi anlamamı sağladı. Aynı zamanda iş birliği içinde olduk.

Ö26: Hayır istemezdim. Çok fazla süre istiyor. Proje yapmayı sevmem. Proje yapınca stres oluyorum. Çok yorucu.

Tablo 2

5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre STEM Etkinliklerinde Yapılabilecek İyileştirme Önerileri

Kategori	Kodlar	Öğrenci
Ürünü İyileştirme	Boyut	Ö7,Ö8,Ö11,Ö15
	Estetik	Ö1,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö22,Ö23
	İşlevsellik	Ö1,Ö13,Ö15,Ö22,Ö25
	Malzeme tercihi	Ö2
	Sağlamlık	Ö8,Ö10,Ö16,Ö18,Ö26
	Tasarım	Ö3,Ö18,Ö22,Ö24,Ö25
Kendini İyileştirme	El becerisi	Ö4, Ö12
	Hazırlıklı olma	Ö4,Ö7,Ö9,Ö17
	Hız kazanma	Ö11,Ö13,Ö20,Ö27
	İletişim becerisi	Ö6,Ö12,Ö20,Ö28
Ortamı İyileştirme	Gruptaki birey sayısını azaltma	Ö26
	Grup değişimi	Ö5,Ö28

Tablo 2'ye ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin ürünü, kendini ve ortamı iyileştirme noktasında çeşitli görüşler sundukları görülmektedir. “Ürünü İyileştirme” kategorisinde, öğrencilerin tasarladıkları ürünle ilgili yapmayı planladıkları değişimler arasında estetik unsurlar, ürünün işlevselliği, sağlamlığı, tasarımı ve boyutu gibi teknik özellikler ile malzeme tercihi konusundaki değişimler bulunmaktadır. “Kendini İyileştirme” kategorisinde, sürece hazırlıklı olma, hız kazanma, el becerisi gelişimi ve iletişim becerilerini geliştirme gerekliliği kodları belirlenmiştir. “Ortamı İyileştirme” kategorisinde ise grup değişimi ve gruptaki birey sayısının azaltılması gibi önerilerden bulunmaktadır. Tablo 2’deki bu bulguları destekleyen öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö8: 1. Proje; yaptığımız projeler arasında en çok beğendiğim proje. Sadece insanlar ve bankları daha küçük yapmak isterdim. 2. Proje: Yaptığımız projede ten rengini daha açık ve projemizi daha sağlam yapmak isterdim. 3. projede; yaptığımız projeden daha güzel bir proje ortaya koymaya çalışırdık.

Ö15: Kolda kası büyüttürdüm çünkü kas küçük, arabada sürtünme kuvvetini düşürebilir ve treni süsleyip ray yapabilirdik.

Ö20: Süreyi daha hızlı kullanırdım. Çünkü biraz hızlı yapsaydık daha rahat ederdik. Ayrıca tüm arkadaşlarımın fikrini dinlerdim. Çünkü her fikir değerlidir.

Araştırma Sorusu 2: 5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Disiplinleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla öğrencilere görüşme formunda “Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musun? Yaptığımız etkinlikler üzerinden anlatır mısın?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru aracılığıyla öğrencilerin STEM disiplinleri arasındaki ilişkiyi ne düzeyde kavradıkları ve nasıl ifade ettikleri analiz edilmiştir.

Tablo 3

5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Disiplinleri Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğrenci
STEM Alanlarının Kullanımı	Entegre/bütünleşik	Farkında olma Tek proje örneği üzerinden tüm alanların görev dağılımını yapma Farklı proje örneklerinde farklı alanları görevlendirme Tek proje örneğinde bazı alanların görev dağılımını yapma	Ö3,Ö13,Ö28 Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö14,Ö15, Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö27 Ö7,Ö12,Ö16,Ö18,Ö29,Ö26
	Disiplinler arası		Ö1,Ö2,Ö9,Ö10,Ö17,Ö23,Ö24
STEM Alanlarının Spesifik Rolü	Fen	Bilgi kazanma Konu alanı	Ö1,Ö4,Ö22 Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14, Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö25,Ö27
	Matematik	Ölçüm yapma Şekil kullanımı Simetri	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11, Ö14,Ö15,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö25 Ö1,Ö7,Ö14,Ö16,Ö20,21,Ö24,Ö27 Ö26
	Mühendislik	Beceri kullanma Parçaları birleştirme Tasarım yapma Ürün oluşturma	Ö2,Ö8,Ö15,Ö20 Ö1,Ö23,Ö27 Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö17,Ö18,Ö21, Ö22 Ö1,Ö11,Ö16,Ö25,Ö26
	Teknoloji	Araştırma	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö14,Ö15, Ö16,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö27

Tablo 3'te yer alan öğrenci verileri, "STEM Alanlarının Kullanımı" ve "STEM Alanlarının Spesifik Rolü" olmak üzere iki ana tema altında yapılandırılmıştır. "STEM Alanlarının Kullanımı" teması kapsamında öğrencilerin disiplinler arası ilişkilere yönelik algıları; alanları nasıl birleştirdiklerine bağlı olarak bütünleşik ve disiplinler arası kullanım kategorilerinde ele alınmıştır. Entegre kullanım düzeyinde öğrenciler, STEM disiplinlerinin bir bütün olarak birlikte işlediğini vurgulamış; bazı öğrenciler ise tüm alanların tek bir proje içerisinde nasıl işlev gördüğünü somut örnekler üzerinden açıklamışlardır. Disiplinler arası kullanım kategorisinde ise öğrencilerin, farklı projelerde farklı alanları ön plana çıkardıkları veya tek bir proje örneği üzerinden belirli alanlar arasında görev paylaşımı yaptıkları görülmektedir. "STEM Alanlarının Spesifik Rolü" teması altında öğrenciler, her bir disiplinin proje sürecindeki işlevini kendi deneyimleriyle tanımlamışlardır. Öğrencilerin STEM disiplinleri arasındaki bu ilişkilere dair görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Düşünüyorum. Çünkü bir üründe tüm alanları kullanıyoruz. Böylece bağlantılı alanlar olduklarını düşünüyorum.

Ö5: Evet. Kol tasarımında parmakların eşit olmasına bakarken matematiği, eklemleri hareket ettiren fen bilimlerini, projeyi tasarlarken mühendisliği ve proje hakkında bilgi toplarken teknolojiyi kullandığımız için bağlantılı olduğunu düşünüyorum.

Ö16: Evet. Bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Mesela fenle alakalı bir konu olan hareket sistemini yaptık. Mühendislikle alakalı proje tasarladık. Matematikle ilgili geometrik oyuncak tasarladık. Teknolojiyle ilgili de internetten araştırma yaptık.

Araştırma Sorusu 3: 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınırlı Kaynaklar ve Sınırlı Zaman Altında Ürün Ortaya Koymaya Yönelik Görüşleri

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilere, uygulanan STEM etkinlikleri süresince karşılaştıkları kısıtlı zaman ve malzeme koşullarıyla ilgili algılarını ölçmeye yönelik olarak şu soru yöneltilmiştir:

“STEM etkinlikleri boyunca sizlere sınırlı malzeme ve sürede söylenen amaç doğrultusunda bir ürün ortaya koymanızı söyledik. Sana göre bu durumun size sağladığı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?”

Bu soruya verilen yanıtlar analiz edilerek ortaya çıkan nitel boyutlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Etkinliklerinin Avantaj/Dezavantaj Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğrenci
Avantajlar	Değerler	İşbirliği	Ö5,Ö8,Ö9,Ö14,Ö20,Ö28
		Sabır	Ö18
		Sakinlik	Ö6
		Saygı	Ö28
	Bilişsel etkiler	Tasarruf	Ö2,Ö10,Ö22
		Bilgiyi kullanma	Ö19
		Eğlenerek öğrenme	Ö5,Ö8,Ö11
	Psikomotor beceriler	Konuyu iyi anlama	Ö8,Ö11,Ö14
		Planlı olma	Ö16
		El becerisi gelişimi	Ö19,Ö25,Ö27
Zaman ve kaynak yönetimi	Ürün çıkarma	Ö1,Ö9,Ö11,Ö14,Ö17,Ö20,Ö23	
	Elindekiyle çözüm bulma	Ö7,Ö12,Ö15,Ö21,Ö26	
	Hızlı olmayı öğrenme	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö18,Ö24,Ö25	
	Süreyi verimli kullanma	Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö21	
Dezavantajlar	Fizyolojik etkiler	Yaralanma	Ö5,Ö9,Ö17
		Yorgunluk	Ö5,Ö8,Ö24
	Psikolojik etkiler	Fikir ayrılıkları	Ö5,Ö8,Ö12,Ö14,Ö20,Ö24
		Stres	Ö14,Ö17,Ö26
	Zaman ve kaynak yönetimi	Özgün tasarımların sınırlanması	Ö3
		Malzeme temininde zorluk	Ö10,Ö12,Ö14,Ö16,Ö22,Ö24,Ö26
		Ürüne dair beklenti/memnuniyetsizlik durumları	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö13,Ö21,Ö19,Ö25,Ö27,Ö28

Tablo 4’teki bulgular "Avantajlar" ve "Dezavantajlar" temaları altında incelendiğinde; öğrencilerin kısıtlı kaynak ve zaman baskısı altında iş birliği, sabır ve tasarruf gibi değerleri kazandıkları, bilgiyi kullanma ve planlı olma gibi bilişsel süreçleri deneyimledikleri, aynı zamanda el becerisi ve etkin kaynak yönetimi gibi psikomotor ve yönetsel yetkinlikler geliştirdikleri görülmektedir. Öte yandan sürecin beraberinde getirdiği yorgunluk, stres, fikir ayrılıkları gibi fizyolojik zorlukların yanı sıra malzeme teminindeki güçlükler ve tasarımların kısıtlanmasından doğan ürün memnuniyetsizliği gibi çeşitli dezavantajlar da rapor edilmiştir.

Ö6: Hızlı çalışmayı ve panik olmamayı öğretti (Avantaj). Süre fazla olsaydı yapmak istediğimiz çok daha fazla şeyi yapardık (Dezavantaj).

Ö7: Avantajlar; belirli süre içerisinde halletmeye çalıştık, ürünü daha hızlı yaptık. Bazı malzemeleri bulamasak da elimizdekilerle bir ürün çıkardık. Dezavantajlar; bazı yerleri aceleyle geldiği için güzel olmadı. İsteddiğimiz malzemeleri kullansaydık daha profesyonel ürünler ortaya çıkarabilirdik.

Ö21: Kısıtlı zamanı kullanmayı öğrenmemiz, malzemeleri başka bir malzeme yerine kullanabilmemiz avantajlardır. Fakat malzemelerin sınırlı olması, tasarımımızın gerçekçi olmasını önledi.

Araştırma Sorusu 4: STEM Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin STEM etkinliklerinin mesleki yönelimlerine etkisine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilere iki soru yöneltilmiştir:

1. “Hangi alanda kendini daha çok geliştirmek istersin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?”
2. “Katıldığın etkinlikler kariyer tercihi yapmanı etkiledi mi? Etkilediyse hangi yönde etkilediğini düşünüyorsun?”

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te, ikinci soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Geliştirmek İstedikleri STEM Alanlarına ve Nedenlerine Dair Görüşleri

Kategori	Kodlar	Öğrenci
Fen	Geleceğe fayda	Ö25
	Gelişme isteği	Ö24
	Kariyer tercihiyle ilişki	Ö7
	Konuyu anlama	Ö10,Ö18
	Kişisel ilgi	Ö16
	Önemli bulma	Ö8
Teknoloji	Aile desteği	Ö15
	Bilgi ihtiyacı	Ö6
	Gelişme isteği	Ö1
	Kariyer tercihiyle ilişki	Ö7
	Kişisel ilgi	Ö17
	Tasarım becerisi kazanma	Ö26
	Tasarıflu davranma isteği	Ö3
Mühendislik	Gelişme isteği	Ö4,Ö20,Ö23
	Kariyer tercihiyle ilişki	Ö2
	Kişisel ilgi	Ö8
	Tasarım becerisi kazanma	Ö18,Ö19,Ö26
Matematik	Geleceğe fayda	Ö24,Ö25,Ö28
	Gelişme isteği	Ö11,Ö13,Ö23,Ö24
	Önemli bulma	Ö8
	Kariyer tercihiyle ilişki	Ö7
Hepsi	Başarılı olma arzusu	Ö14

Tablo 5 verileri incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini geliştirmek istedikleri STEM alanlarına yönelik tercihlerinin temelinde; fen ve matematik alanları için konuyu daha iyi anlama, gelişme isteği ve bu alanların gelecekte sağlayacağı faydalara olan inancın yattığı görülmektedir. Teknoloji ve mühendislik alanlarını tercih eden öğrenciler ise daha çok kişisel ilgileriyle birlikte tasarım becerisi kazanma, gelişme isteği ve aile desteği gibi uygulamaya dönük gerekçeleri ön plana çıkarmışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin alan seçimlerini doğrudan kariyer hedefleriyle ilişkilendirdikleri, bir öğrencinin ise belirli bir branş ayırt etmeksizin tüm STEM disiplinlerinde başarı elde etme arzusu taşıdığı saptanmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin bu eğilimlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö13: Matematik alanında çünkü projeleri yaparken cetveli çok güzel kullanamadığımı gördüm.

Ö16: Fen. Çünkü fen en sevdiğim ders. Bu yüzden de fende gelişmek istiyorum.

Ö17: Teknoloji. Çünkü diğerlerine kıyasla kendimi teknolojiye daha yakın hissediyorum.

Ö19: Mühendislik alanında daha çok geliştirmek istedim. Çünkü mühendislik alanımı biraz daha geliştirirsem aklımdaki projeleri daha iyi yapabilirim.

Tablo 6

STEM Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Kariyer Yönelimlerine Etkisi

Tema	Kategori	Kodlar	Öğrenci
STEM Etkinliklerinin Kariyer Tercihini Etkileme Durumu	Etkilenmeyenler	Önceden belirli kariyer planı Gerekçesiz bildirim	Ö11, Ö18 Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö12, Ö14, Ö17,Ö21,Ö22,Ö25, Ö26,Ö27
	Etkilenenler	Alana yönelim	Ö1, Ö6, Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö15, Ö16, Ö19,Ö20,Ö23,Ö24,Ö28
STEM Etkinliklerinin Kariyer Gelişimine Katkısı	Fen	Kişisel ilgi	Ö23
		Gelişim fırsatı	Ö7
		Uygulama	Ö20
	Teknoloji	Gelişim fırsatı	Ö7
		Kişisel ilgi	Ö15
	Mühendislik	Gelişim fırsatı	Ö6
		Hayal gücü	Ö16
Kişisel ilgi		Ö15	
Tasarım yapma		Ö19	
Matematik	Roket mühendisliği hayaline katkı	Ö1	
	Gelişim fırsatı	Ö7	
	Uygulama	Ö20	
Öğretmenlik ve sosyal alan	Öğretmenlik hayalini güçlendirme	Ö9	
	Psikolog olma hayaline katkı	Ö28	

Tablo 6’da sunulan bulgular, STEM etkinliklerinin kariyer tercihinin etkisi ve gelişimine katkısı olmak üzere iki temel tema altında özetlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı hali hazırda belirli bir kariyer planına sahip oldukları veya kişisel yönelimleri değişmediği için etkinliklerin tercihlerini etkilemediğini belirtirken, bir diğer grup öğrenci ise bu uygulamalar sayesinde STEM alanlarına olan ilgilerinin arttığını ve kararlarının bu yönde şekillendiğini ifade etmiştir. Kariyer gelişimine katkısı bağlamında ise etkinlikler; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kişisel ilgi, uygulama deneyimi, hayal gücünü kullanma ve roket mühendisliği gibi özel hedeflere yönelik gelişim fırsatı sunması nedeniyle değerli bulunmuştur. Ayrıca bu süreçlerin yalnızca teknik alanlarla sınırlı kalmadığı, bazı öğrencilerin öğretmenlik veya psikologluk gibi sosyal alanlardaki mesleki ideallerini de pekiştirdiği gözlemlenmiştir.

Ö9: Biraz etkiledi. Ben büyüyünce öğretmen olmak istiyordum. Bu etkinlikte öğretmenimizin bize yardımcı olduğunu ve onunla eğlendiğimizi fark ettim ve bu sayede öğretmen olma isteğim güçlendi.

Ö12: Beni etkilemediğini düşünüyorum.

Ö16: Mühendislikte etkiledi. Çünkü hayal gücümü geliştirdi.

Ö18: Benim kariyerimi etkilemedi. Benim mesleğimin hayali anaokulumdan şu ana kadar değişmedi. Benim istediğim meslek ana sınıf öğretmeniydi ve hala aynı karardayım.

Sonuç ve Tartışma

5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, 5. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliklerine yönelik görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrencilerin “eğlenceli bulma”, “öğretici olma” ve “grupça çalışma fırsatı” gibi olumlu kodları vurgulamaları, STEM etkinliklerinin öğrenme süreçlerini destekleyici ve etkileşimli bir deneyim sunduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, STEM yaklaşımının öğrencilerin “el becerisi gelişimi” ve “uygulama fırsatı” gibi somut kazanımlara katkı sağladığını göstermektedir. Literatürde benzer şekilde Çürük (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, STEM uygulamalarının akılda kalıcılığı sağladığı, etkin öğrenmeyi desteklediği, kavramları somutlaştırdığı ve günlük hayatla ilişkilendirmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya vd. (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde ise öğrenciler; konuların kalıcılığının sağlanması, karşılaşılan problemlere yönelik çözüm üretilmesi ve öğrenilen bilgilerin uygulamaya koyulması gibi nedenlerden dolayı STEM etkinliklerinin derslere katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan bazı diğeri araştırmalarda da, öğrencilerin STEM etkinliklerine genellikle olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir (Alkan, 2024; Bike, 2020; Bulut, 2024; Neccar, 2019).

Araştırma bulgularında, bazı öğrencilerin ise STEM etkinliklerini yorucu bulduğu ve proje yapmaya isteksizlik, stres ve fikir ayrılığı gibi olumsuz değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, STEM etkinliklerinin öğrenciler için yüksek bilişsel ve fiziksel efor gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda da STEM etkinliklerine ilişkin olumsuz öğrenci deneyimlerine de yer verilmiştir (Bulut, 2024; Pekbay vd., 2020). Bu araştırmalarda grup içi uyumsuzluklar ve bireysel sorumluluk alma konusunda yaşanan sıkıntılar, öğrenciler için STEM süreçlerinde zorlayıcı unsurlar olarak öne çıkmıştır. Literatürde Neccar (2019)’ın bir araştırmasında ise olumsuz görüşler arasında, tasarım aşamasında özgür olmanın öğrenciler için zorlayıcı olduğu, grafik çizimlerinin güçlük yarattığı ve sunum sırasında heyecan yaşadıkları belirtilmiştir.

STEM etkinliklerinde yapılabilecek iyileştirme önerileri konusunda ortaya çıkan bulgulara göre, 5. sınıf öğrencileri ürünü iyileştirme, kendini iyileştirme ve ortamı iyileştirmeye yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu kategoriler, öğrencilerin hem etkinlik sürecindeki teknik unsurlara hem de bireysel gelişimlerine odaklandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ürünle ilgili iyileştirme önerilerinde estetik en yüksek frekansa sahip kod olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin STEM etkinliklerinde ortaya koydukları ürünlerin görsel tasarımına önem verdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler işlevsellik, sağlamlık ve tasarım gibi teknik özelliklere de vurgu yapmışlardır. Literatürde Kahraman ve Doğan (2020) tarafından STEM etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmada mevcut araştırmadan farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu araştırmada öğrenciler, geliştirdikleri tasarımların çalışma mekanizmasını iyi anladıklarını ve tasarımda gerekli malzemeleri doğru seçtiklerini gerekçe olarak göstermişlerdir. Sürmeli vd. (2018)’nin araştırmasında ise çoğu öğrenci tasarımlarını beğendiğini ve beklediği gibi çalıştığını ifade ederken, birkaç öğrenci beklentilerinin tam olarak karşılanmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin kendilerini geliştirmek için sundukları öneriler incelendiğinde, kodlar hazırlıklı olma, hız kazanma ve iletişim becerisi şeklinde bulunmuştur. Bu veriler, öğrencilerin STEM etkinlikleri sırasında zaman yönetimi ve takım çalışması gibi becerileri güçlendirmek istediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, el becerisi koduna yer verilmesi, STEM etkinliklerinin öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Gökbayrak ve Karışan (2017)’in araştırmasında öğrenciler etkinlikler sırasında tasarımın, planlı çalışmanın, zamanı verimli kullanmanın ve güvenlik önlemlerinin önemini fark etmişlerdir. Yıldırım ve Selvi (2018)’nin ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında ise öğrencilerin

STEM etkinlikleri sürecinde sorumluluk alma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda yer alan bulgular mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin STEM etkinliklerinde grup yapısına yönelik iyileştirme önerileri konusunda öğrenciler, gruptaki birey sayısının azaltılması ve grup değişimi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin grup içi değişiklik taleplerinin, etkinlikler sırasında yaşadıkları iletişim ve uyum süreçlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kahraman ve Doğan (2020)'in araştırmasında öğrencilerin her etkinlikte grup içi iş birliğinin büyük önem taşıdığını vurgulamaları bu durumu destekleyen niteliktedir. Karakaya vd. (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde ise öğrenciler; birlikte hareket etme, birbirine destek, iş kolaylığı ve birlikte vakit geçirme gibi nedenlerden dolayı STEM etkinliklerinde ekip çalışmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

5. Sınıf Öğrencilerinin STEM Disiplinleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, 5. sınıf öğrencileri STEM disiplinleri arasındaki ilişkiyi farklı şekillerde kavramış ve yorumlamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı STEM disiplinlerinin birbiriyle bütünleşik olduğunu vurgulamış, bazıları ise disiplinler arası bir yaklaşım sergileyerek farklı proje örneklerinde farklı STEM alanlarını işlevsel hale getirdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, STEM uygulamalarının disiplinler arası bağlantı kurma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalarda da STEM'in disiplinler arası yapısının öğrenciler tarafından fark edildiği ve öğrenci deneyimlerinde bütünleşik bir öğrenme yaklaşımı oluşturduğu belirlenmiştir (Gökbayrak ve Karışan, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2018).

Öğrencilerin STEM alanlarının spesifik rollerine dair görüşleri incelendiğinde; fen alanını bilgi kazanma ve temel konu kaynağı olarak gördükleri, matematiği ölçüm yapma ve şekil kullanımı ile ilişkilendirdikleri, mühendisliği tasarım ve ürün oluşturma süreciyle özdeşleştirdikleri, teknolojiyi ise araştırma yapma faaliyetleriyle bağdaştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin STEM etkinlikleri yoluyla her disiplinin işlevini daha iyi kavrayarak disiplinler arası düşünme becerisi kazandıklarını göstermektedir. Buradan yola çıkılarak STEM etkinliklerinin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir arada ele alınmasını sağlayarak öğrencilerin disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Literatürde buna paralel olarak Bulut (2024)'ün çevre eğitimi konulu STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, STEM algıları ve öğrenme sorumluluklarına etkisine yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında öğrencilerin başlangıçta STEM'in alt boyutlarını ayrı alanlar olarak algıladıkları ancak uygulama sonrasında daha bütüncül bir yaklaşım benimsedikleri gözlemlenmiştir.

5. Sınıf Öğrencilerinin Sınırlı Kaynaklar ve Zaman Baskısı Altında Ürün Ortaya Koymaya Yönelik Görüşleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sınırlı kaynaklar ve zaman baskısı altında STEM etkinlikleri yürütme süreçlerine yönelik bulgular, bu tür sınırlamaların öğrenciler için hem avantajlar hem de dezavantajlar doğurduğunu göstermektedir. Avantajlar arasında iş birliği, sabır kazanımı, saygı ve tasarruf gibi değerlerin gelişimi öne çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler, STEM süreci boyunca bilgiyi kullanma, eğlenerek öğrenme ve konuyu iyi anlama gibi bilişsel kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Psikomotor beceriler açısından, el becerisi gelişimi ve ürün ortaya koyma becerilerinin desteklendiği görülmektedir. Tüm bu bulguların 21. yy beceriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bulguların devamında zaman ve kaynak yönetimi konusunda öğrencilerin ellerindeki malzemelerle çözüm üretme, hızlı karar alma ve süreyi verimli kullanma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu bulgular, söz konusu kısıtlamaların yalnızca birer engel değil; aynı zamanda yaratıcı düşünme, etkili iş birliği, bilişsel esneklik ve üretkenliği teşvik eden unsurlar olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan Çopur ve Moğol'un (2012) araştırması, etkinliklerin grup çalışması şeklinde yürütülmesinin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilediğini ortaya

koymaktadır. Söz konusu araştırmada öğrenciler, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini, birbirlerine karşı daha anlayışlı, yardımsever ve açık olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Neccar'ın (2019) araştırmasında öğrenciler, sürece ilişkin görüşlerinde derslerin keyifli geçtiğini ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, sınırlı kaynaklar ve zaman baskısının bazı dezavantajlar oluşturduğu da gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu tür süreçlerde yaralanma, stres, fikir ayrılığı ve malzeme temininde yaşanan zorluklar gibi olumsuz deneyimler bildirmiştir. Özellikle özgün tasarımların sınırlanması ve ürüne dair beklenti/memnuniyetsizlik durumlarının yaşanması, STEM uygulamalarının tasarım sürecinde öğrenci motivasyonunu etkileyebileceğini göstermektedir. Literatürde Bulut (2024) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin STEM etkinliklerinde karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Bu araştırmada çoğu öğrenci ürün fikri geliştirme, parçaları birleştirme, grup çalışması yürütme, iletişimi sağlama ve sorumluluk almak istemeyen üyelerle iş birliği yapma konularında zorlandıklarını belirtmiştir. Pekbay vd. (2020) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin yeşil mühendislik STEM etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmada ise etkinlik sırasında karşılaşılan olumsuz yönler; malzeme kaynaklı problemler, grup çalışmasında yaşanan zorluklar ve sürece ilişkin çeşitli sıkıntılar olarak ön plana çıkmıştır.

STEM Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Tercihleri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları STEM etkinliklerinin öğrencilerin kariyer tercihleri üzerinde farklı seviyelerde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmek istedikleri STEM alanları değerlendirildiğinde özellikle fen ve matematik alanlarının geleceğe fayda sağlama ve gelişme isteği gibi gerekçelerle tercih edildiği görülmektedir. Mühendislik ve teknoloji alanlarında ise tasarım becerisi kazanma ve kişisel ilgi gibi nedenlerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bike (2020)'nin ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında öğrencilerin STEM'in sosyal ve kişisel çıkarımlarına göre matematik bilgisinin iş bulma açısından önemli olduğunu belirten öğrencilerin (%42,3), fen bilgilerini önemli bulan öğrencilere (%39,4) kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, STEM alanlarında bir iş sahibi olmayı arzulamakta ve bu alanlarda çalışmanın hayatta başarılı olmalarını sağlayacağını düşünmektedir. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık üçte biri, STEM alanlarının yaşam kalitelerini artıracaklarını ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırma ile benzerlikler taşımaktadır.

STEM etkinliklerinin öğrencilerin kariyer tercihlerine etkisi değerlendirildiğinde; bazı öğrencilerin önceden belirli bir kariyer planı olduğu için etkinliklerden etkilenmediği, bazı öğrencilerin ise STEM etkinliklerinin meslek seçimlerine yön verdiğini ifade ettiği görülmektedir. STEM alanlarına yönelim gösteren öğrencilerin farklı gerekçeler göstererek meslek seçimlerini yeniden değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, STEM etkinliklerinin öğrencilerin meslek farkındalıklarını artırarak kariyer planlamalarında yeni seçenekler sunduğu sonucuna ulaşılabılır. Literatür incelendiğinde Ercan (2014)'in araştırması mevcut araştırmayla paralellik göstererek, STEM etkinliklerinin öğrencilerin kariyer gelişiminde etkili olduğunu, bununla beraber mühendislik ve teknoloji alanlarına ilgisini artırdığını belirtmektedir. Yıldırım ve Selvi (2018)'nin araştırmasında da benzer şekilde STEM etkinliklerinin meslek seçiminde olumlu bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Bulgularımızdan farklı olarak Bozkurt-Altan vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada Yatılı Bölge Ortaokulu öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığı incelenmiş; öğrencilerin genel olarak STEM disiplinlerinde meslek sahibi olmaya yönelik olumlu bir ilgiye sahip oldukları ancak yalnızca %10'unun STEM alanlarında kariyer yapma isteğini açıkça ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından ve uygulama sürecinde elde edilen deneyimlerden yola çıkılarak gelecekte yapılacak uygulamalara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Araştırmada uygulanan etkinliklerde, 5. sınıf öğrencilerinin zaman kısıtlılığı nedeniyle stres ve yorgunluk yaşadıkları, ürünlerin estetik ve sağlamlık boyutlarını aceleye getirmek zorunda kaldıkları saptanmıştır. Bu nedenle, benzer işlevsel ve mekanik tasarım basamakları içeren STEM etkinliklerinde, uygulama sürelerinin en az 6 ders saatine çıkarılması veya süreçlerin okul sonrası destekleyici/telafi zamanlarıyla esnetilmesi önerilmektedir.
- Bulgularda kura usulüyle oluşturulan 7'şer kişilik kalabalık gruplarda fikir ayrılıklarının ve iletişim sorunlarının yoğunlaştığı, öğrencilerin de gruptaki birey sayısını azaltma yönünde iyileştirme önerisi sunduğu görülmüştür. Grup içi çatışmaları en aza indirmek, akran etkileşimini sağlıklı kılmak ve her kız öğrencinin materyal yönetimi ile prototip üretimine aktif katılımını sağlamak amacıyla; etkinlik gruplarının 4-5 kişiyi geçmeyecek şekilde daha küçük yapıda kurulması tavsiye edilmektedir.
- Atık ve sınırlı malzemelerin kullanımı öğrencilerin tasarruf ve elindekiyle çözüm bulma becerilerini geliştirse de, tasarımların gerçekçiliğini ve profesyonelliğini sınırlayarak ürün memnuniyetsizliğine yol açabilmektedir. Bu doğrultuda, temel malzeme havuzunun çeşitliliği ve esnekliği artırılmalıdır.
- Öğrencilerin iş birliği, sorumluluk paylaşımı ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla grup dinamiklerine yönelik yapılandırılmış rehberlik süreçleri uygulanmalı; öğretmenler grup içi görev dağılımı ve iş birliği süreçlerinde daha etkin roller üstlenmelidir.
- STEM eğitimi ile öğrencilerin erken yaşta mesleki farkındalıkları ve kariyer gelişimleri desteklenmeli, öğrenci merkezli uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin bu tür sarmal ve disiplinler arası uygulamaları (TYMM) sınıflarında rahatça yürütebilmelerine yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.

Kaynakça

- Akarsu, M., Okur Akçay, N. ve Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, (Özel Sayı), 156–164.
- Akgündüz, D. ve Ertepinar, H. (Ed.). (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, R. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin atıkların geri dönüşümüne ilişkin STEM etkinliklerinin çevre bilincine etkisi üzerine görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Atman, C. J., Adams, R. S., Cardella, M. E., Turns, J., Mosborg, S. ve Saleem, J. (2007). Engineering design processes: A comparison of students and expert practitioners. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 359–379. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00945.x>
- Bike, Ö. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum düzeylerinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi / Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bozkurt-Altan, E., Üçüncüoğlu, İ. ve Zileli, E. (2019). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 785–797. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2443>
- Bulut, G. (2024). *Çevre eğitimi konulu STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, STEM algıları ve öğrenme sorumluluklarına etkisi ile bilişsel yapıları ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi / Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çopur, T. ve Moğol, S. (2012). Fizik eğitimde iş birliğine dayalı yaklaşımın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 251–266.
- Çürük, S. (2023). *Çevre eğitiminde STEM yaklaşımı: Çevreye yönelik tutum, bilgi düzeyi ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi / Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi / Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.

- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–40.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602–620. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3482>
- Kahraman, E. ve Doğan, A. (2020). STEM etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.35346/aod.728000>
- Karakaya, F., Yantırı, H., Yılmaz, G. ve Yılmaz, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi: 4. sınıf örneği. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2019(13), 1–14. <https://doi.org/10.46778/goputeb.592351>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Öğretim programları ortak metni: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2016). *STEM eğitimi raporu*. <https://yegitek.meb.gov.tr/stem-egitimi-raporu.pdf>
- National Aeronautics and Space Administration. (2015). *Let it glide: Facilitation guide*. https://www.nasa.gov/sites/default/files/files/EDC02_Let_It_Glide_Facilitation_Guide_FINA_L.pdf
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13158>
- Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi / Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Pekbay, C., Saka, Y. ve Kaptan, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yeşil mühendislik STEM etkinlikleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 840–857. <https://doi.org/10.17679/inuefd.684513>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (Cilt 15). Sage Publications.
- Sürmeli, H., Yıldırım, M., Göcük, A. ve Sevgi, Y. (2018). Secondary school students' performance and opinions towards activities based on engineering design process. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 844–872. <https://doi.org/10.14812/cuefd.423985>
- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1–26. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1876>
- Uzel, L. (2019). *6. sınıf madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve tasarım becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi / Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 47–54. <https://doi.org/10.18506/anemon.471037>

Ek-1. GÖRÜŞME FORMU

1. Derslerin STEM etkinlikleriyle işlenmesini ister miydin? Neden?
2. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (STEM) arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musun? Yaptığımız etkinlikler üzerinden anlatır mısın?

3. STEM etkinlikleri boyunca sizlere sınırlı malzeme ve sürede söylenen amaç doğrultusunda bir ürün ortaya koymanızı söyledik. Sana göre bu durumun size sağladığı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
4. STEM'in hangi alanında kendini daha çok geliştirmek istersin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?
5. Katıldığın etkinlikler kariyer tercihi yapmanı etkiledi mi? Etkilerse hangi yönde etkilediğini düşünüyorsun?
6. Daha sonra aynı etkinlikler yapılırsa neleri farklı yaparsın? Nedenleriyle açıklar mısın?

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi etik kurulunun 26.05.2025 tarihli kararı ile kabul edilmiştir.

Yazarların İşbirliği Oranı

Bu çalışmanın tasarımından verilerin toplanmasına, analizinden raporlaştırılmasına kadar geçen tüm süreçlerde yazarların her biri eşit oranda sorumluluk üstlenmiş ve katkı sağlamıştır. Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığı beyan edilir.



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Kürşad YILMAZ¹

Öz

Bu araştırmada Türkiye'deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki kimlikleri "okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, bilgi ve uzmanlık algısı, mesleki rol algısı, mesleki konum algısı, mesleki özdeşleşme ve mesleki doyum" boyutlarında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 35 okul müdüründen oluşmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri okul yöneticiliğini daha çok içsel sebeplere tercih etmiştir. Okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda tecrübeli kişilere danışarak, yaparak yaşayarak ve araştırarak-internette araştırarak öğrenmiştir. Katılımcıların rolleri ile ilgili görüşleri büyük oranda yönetici temasında toplanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili olumsuz ve olumlu görüşleri birbirine yakın oranda olsa da genelde olumsuz görüşler belirtilmiştir. Okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul müdürlüğü görevi ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Okul müdürleri mesleki doyumları konusunda da genel olarak olumlu görüşler belirtmiştir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Mesleki Kimlik, Okul Müdürü, Kamu Okulları

School Principals' Views on Their Professional Identities: A Qualitative Study

Abstract

In this study aimed to determine the professional identities of school principals working in public schools in Türkiye. The professional identities of school principals were assessed in terms of "reasons for choosing the school principal position, perception of knowledge and expertise, perception of professional role, perception of professional position, professional identification, and professional satisfaction." A basic qualitative research design was used in the study. The study group consisted of 35 school principals working in preschool, primary, secondary, and high school levels. Data were collected using a semi-structured interview form. The data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. According to the results, school principals preferred school principalship mostly for internal reasons. School principals largely learned school administration by consulting experienced individuals, through hands-on experience, and through research (online research). Participants' opinions regarding their roles were largely focused on managerial contact. While negative and positive opinions regarding the professional position of school principals were roughly equal, negative opinions were generally expressed. A vast majority of school principals stated that they identified with the role of school principal. School principals also generally expressed positive views regarding their professional satisfaction. When these results are evaluated as a whole, it can be said that school principals generally have a positive perception of their professional identity.

Keywords: Identity, Professional Identity, School Principals, Public Schools

¹ Sorumlu yazar: Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya/TÜRKİYE, kyilmaz@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3705-5094

Makale Geçmişi Geliş: 26.03.2026 Kabul:30.06.2026 Yayın:30.06.2026

Makale Türü Araştırma Makalesi

Önerilen Atf Yılmaz, K. (2026). Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 5(1), 30-50.

Giriş

Türk eğitim sisteminde okul müdürleri hem öğretmenlik geçmişinden gelen pedagojik bir kimliğe hem de bürokratik görevlerden doğan yönetsel bir kimliğe sahiptir. Bu nedenle okul müdürlüğü, yalnızca teknik bir yönetim görevinden daha çok sürekli olarak tartışılan bir mesleki kimlik alanıdır. Mesleki kimlik genel olarak, kişilerin uzmanlık gerektiren, beceri ve eğitim odaklı meslek veya işlerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları davranış, inanış ve değerlerin gruplaşmasıdır (Yirmibeş, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Mesleki kimliği, kişinin kendisini bir disiplinin ya da mesleğin üyesi olarak algılaması şeklinde tanımlamak da mümkündür (Fagermoen, 1997). Bu bağlamda mesleki kimlik, çalışanların iş ortamlarında ve ötesinde tutumlarını, duygularını ve davranışlarını etkileyen önemli bir bilişsel mekanizmadır (Caza ve Creary, 2016) ve kişilerin mesleki açıdan kendilerini nasıl algıladıklarını ve bunu diğer kişilere nasıl ilettiklerini tanımlayan bir kavramdır (Neary, 2014). Mesleki kimlik, karmaşık, çok boyutlu, birçok değişkenle ilişkilendirilen ve belirlenmesi zor bir algıya işaret etmektedir ve bir meslek grubunun kendileri hakkındaki düşüncelerinin anlaşılması açısından önemlidir. Mesleki kimliğin göstergeleri konusunda alanyazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Türkiye'deki okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin belirlenmesi amacıyla Yılmaz (2025b) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve ve boyutlar şunlardır:

1) *Okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri (Neden yapıyorum?)*: Bir mesleği tercih etmek çoğu zaman o mesleğe ilişkin bir yatkınlık ile ilgilidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenliği bırakarak okul yöneticiliğini tercih etmelerinin altında yatan temel motivasyon kaynağı ya da gerekçe nedir? Bu soruya verilecek cevaplar kişilerin okul yöneticiliği mesleğine ilişkin algılarına dair fikir verecektir.

2) *Bilgi ve uzmanlık algısı (Nasıl öğrendim?)*: Bu boyut, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar ve bunlara ne derece sahip oldukları (öz-yeterlik) ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu boyuttaki önemli konular, kişinin okul müdürlüğünü ve mesleki kültürü öğrenme şekli; mesleğin icrasında eğitimin önemi konusundaki düşünceler; mesleğin öğrenilmesinde tecrübenin önemi gibi konulardır.

3) *Mesleki rol algısı (Nasıl yapıyorum?)*: Bu boyut, okul müdürlerinin eğitim sistemi içindeki rolleri, görevleri ve sorumlulukları ile ilgili algılarından oluşmaktadır. Bu algı okul müdürlerinin mesleklerini başarıyla gerçekleştirmek için yapmaları gereken görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

4) *Mesleki konum algısı (Mesleğim nasıl görünüyor?)*: Okul yöneticiliğinin toplum, eğitim sistemi ya da öğretmenler tarafından nasıl algılandığı kadar; okul yöneticilerinin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri de oldukça önemlidir.

5) *Mesleki özdeşleşme (Mesleğimin benim için anlamı ne?)*: Mesleki özdeşleşme, kişinin geçerli benlik tanımlamasında kullandığı meslek kimliğini içselleştirmesi; kişinin kendisini yaptığı iş ve bu işi yapan kişilere atfedilen tipik özellikler açısından tanımlama derecesi ile ilgilidir (Ashforth vd., 2013).

6) *Mesleki doyum (Mesleğim bana ne sağlıyor?)*: Bazı çalışmalarda (Canrinus vd., 2012) mesleki doyum düzeyi, mesleki kimliğin göstergelerinden biri olarak ele alınmıştır. Mesleki doyumunu yüksek olan okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının da daha yüksek olacağı düşünülmüş ve okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının belirlenmesinde mesleki doyumun kullanılabileceği öngörülmüştür.

“Ben kimim? Bu işi neden yapıyorum? Nasıl öğrendim? Nasıl yapıyorum? Mesleğim dışarıdan nasıl görünüyor? Mesleğimin benim için anlamı ne? Mesleğim bana ne sağlıyor?” gibi sorular mesleki

kimlik algısına işaret etmektedir. Bu bağlamda mesleki kimlik algısı kişilerin mesleki uygulamaları, mesleki değerleri, mesleki tutumları, mesleki rolleri, mesleki konumu, mesleki doyumları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Bundan dolayı da diğer ülkelerde okul müdürlerinin mesleki kimliği konusunda çok önemli bir bilgi ve araştırma birikimi oluşmuştur (Crow ve Moller, 2017; Cruz-Gonzalez vd., 2019; Cruz-Gonzalez vd., 2021; Molla ve Castello, 2022; Nordholm vd., 2023; Ritacco ve Bolivar, 2018; 2019).

Diğer ülkelerde mesleki kimlik konusunda bu kadar fazla bilgi birikimi olmasına ve önemli bir konu olarak görülmesine rağmen Türkiye’de okul müdürlerinin mesleki kimliği çok az araştırmaya (Çeltek, 2019; Güngör ve Taşdan, 2018; Kirişçi-Sarıkaya ve Fayda-Kınık, 2025; Yıldız, 2023; Yılmaz, 2025a; 2025b) konu edilmiştir. Okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin belirlenmesine dönük öncül çalışmada Güngör ve Taşdan (2018) okul yöneticilerinin mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmacılara göre okul yöneticileri, okul yöneticiliğinin bir meslek olup olmaması konusunda araftadır. Yazarlar araf sözcüğünü, iki şey ortasında kalan yer veya durum (TDK, t.y.) anlamında kullanmıştır. Katılımcılar okul yöneticiliğinin belirli bir eğitime dayanması gerektiği konusunda hemfikir olmalarına rağmen meslek olup olmama durumuna tam karar verememelerini arafta olmak olarak nitelendirmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili mesleki rollerini daha çok “okulun fiziki özellikleri, öğretmenlerle iletişim ve liderlik” bağlamında değerlendirmesi de bu görüşü doğrulamaktadır.

Çeltek (2019) araştırmasında okul yöneticilerinin mesleki kimlik gelişimini Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramı temelinde incelerken, Yıldız (2023) ise okul yöneticilerinin neden yönetici olmak istediklerini, görevlerini yaparken hangi faktörlerden etkilendiklerini ve bu faktörlerin katılımcıların mesleki kimlik oluşum süreçlerine olan etkilerini incelemiştir. Bu araştırmalar mesleki kimlik belirlemeye dönük çalışmalardan daha çok mesleki kimliğin gelişimine odaklanmış araştırmalardır.

Yılmaz (2025a) ise araştırmasında Türkiye’deki okul yöneticilerinin mesleki kimliğini araştırmalar üzerinden tespit etmeye çalışmıştır. İncelenen araştırmalara katılan okul yöneticileri liderlik rollerine vurgu yapmış olsalar da genel olarak mesleki kimliklerini mevcut sisteme ve koşullara bağlı olarak ifade etmiştir. Araştırmaların katılımcıları okul yöneticiliğinin belirli bir eğitime dayanması gerektiğini belirtse de tecrübeyi de vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin yetkisiz amirler olması ve okul yöneticiliğinin aşırı politize olması gerçeği de sıklıkla dile getirilmiştir.

Kirişçi-Sarıkaya ve Fayda-Kınık (2025) araştırmasında okul müdürü ve müdür yardımcılarının mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, mesleki kimliği tanımlayan beş ana tema ortaya koymuştur: değerler ve tutumlar, inançlar, bilgi ve beceriler, anlayışlar, deneyim ve bilgelik. Genel olarak okul yöneticileri, liderlik kimliklerinin merkezinde adalet, demokratik tutumlar, deneyimsel öğrenme, durumsal farkındalık ile kişisel ve mesleki deneyimlerin rolü olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılara göre elde edilen bulgular, mesleki kimliğin özelliklerini listelemek yerine, kimliğin nasıl oluştuğunu ve pratikte nasıl hayata geçirildiğini açıklığa kavuşturmaya katkıda bulunarak, liderlik gelişimi için pratik bir temel sağlamıştır.

Anılan araştırmaların hiçbirinde doğrudan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili bir belirleme yapılmamış, araştırmalarda daha çok mesleki kimlik gelişimi veya liderlik kimliği belirlenmeye çalışılmış ya da kavramsal bir tartışma yürütülmüştür. Kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin mesleki kimlik algılarının doğrudan ve çok boyutlu biçimde incelenmesi konusunda önemli bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de okul müdürlerinin mesleki kimliklerini açıklamada kullanılabilecek, sisteme ve kültüre özgü kuramsal çalışmalara; veriye dayalı değerlendirmeler ve genellemeler yapılabilmesi için nicel araştırmalara; konuyu derinlemesine analiz edebilmek için nitel araştırmalara; okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin örgütsel yaşama yansımalarını yansıtacak kanıtlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu tür araştırmalar ile Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki uygulamaları, mesleki değerleri, mesleki tutumları, mesleki konumları, örgütsel davranış biçimleri, yönetim tarzları, mesleki özdeşleşmeleri ve mesleki doyumları gibi konularda bulgular elde edilmiş olacaktır. Bu araştırma ile Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki kimliği belirli bir kuramsal temele (Yılmaz, 2025b) dayalı olarak; Türk eğitim sisteminin özellikleri bağlamında ve nitel araştırma tasarımı ile derinlemesine incelenmiş olacaktır. Ancak bu çalışmanın yapılma sebebi sadece Türkiye’de mesleki kimlik çalışmalarının sınırlı sayıda olması değildir. Bu çalışma aynı

zamanda, Türkiye’de bağımsız ve kalıcı bir profesyonel meslek alanı olmaktan çok, öğretmenliğe dayalı ve görevlendirme temelli bir pozisyon olarak yapılandırılan okul müdürlüğü işini icra eden okul müdürlerinin kendilerini öğretmen, yönetici, lider, memur veya arabulucu olarak nasıl tanımladıklarının incelenmesine de katkı yapacaktır. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin bilgi ve uzmanlık ile ilgili görüşleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşleri nasıldır?
5. Okul müdürlerinin mesleki özdeşleşme ile ilgili görüşleri nasıldır?
6. Okul müdürlerinin mesleki doyum ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan temel nitel araştırma deseninde öncelikli amaç kişilerin odaklanılan olgu, olay ya da konuyu nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan ve kullanılan ölçütler şunlardır:

- Mesleki kimlik oluşumu, bir gelişim süreci olarak değerlendirildiğinden, kişilerin meslek yaşamının hemen başında tam bir mesleki kimlik oluşturması beklenmemektedir (Akmal ve Miller 2003). Bu yüzden çalışma grubunun belirlenmesinde en az 3 yıl okul müdürlüğü yapma ölçütü aranmıştır.

- Okul müdürlerinin mesleki kimliğinde okul kademesinin etkisinin olabileceği düşüncesiyle çalışma grubunun, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kademedен oluşması kararlaştırılmıştır.

- Okul müdürlerinin mesleki kimliğinde cinsiyetin etkisi olabileceği düşüncesiyle (Murakami ve Törnsten, 2017) her bir okul kademesinden en az 5 kadın, 5 erkek okul müdürüne ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak bu hedefe ulaşılamamıştır. Bunun sebebi Türk eğitim sisteminde kadın okul müdürü sayısının düşük bir oranda olmasıdır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunda, 10’u kadın, 25’i erkek olmak üzere 35 okul müdürü yer almıştır. Katılımcı okul müdürleri M1, M2, M3... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ile ilgili demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi 35 katılımcının 10’u kadın, 25’i erkek; 16’sı lisans, 18’i yüksek lisans, 1’i ise doktora mezunu; 8’i okulöncesi eğitim kurumlarında, 10’u ilkokullarda, 8’i ortaokullarda, 9’u liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların okul müdürlüğü kıdemi 2 yıl ile 34 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Okul Kademesi	Müdürlük Kıdemi
M1	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	3 Yıl
M2	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	10 Yıl
M3	Erkek	Lisans	Okulöncesi	10 Yıl
M4	Erkek	Yüksek Lisans	Okulöncesi	12 Yıl
M5	Erkek	Lisans	Okulöncesi	9 Yıl
M6	Kadın	Lisans	Okulöncesi	15 Yıl
M7	Kadın	Lisans	Okulöncesi	8 Yıl
M8	Kadın	Yüksek Lisans	Okulöncesi	34 Yıl
M9	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	19 Yıl
M10	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	18 Yıl
M11	Erkek	Lisans	İlkokul	18 Yıl
M12	Erkek	Doktora	İlkokul	11 Yıl
M13	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	21 Yıl
M14	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	12 Yıl
M15	Erkek	Lisans	İlkokul	22 Yıl
M16	Kadın	Yüksek Lisans	İlkokul	4 Yıl
M17	Kadın	Lisans	İlkokul	6 Yıl
M18	Kadın	Lisans	İlkokul	11 Yıl
M19	Erkek	Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M20	Erkek	Lisans	Ortaokul	16 Yıl
M21	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	8 Yıl
M22	Erkek	Lisans	Ortaokul	15 Yıl
M23	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M24	Erkek	Yüksek Lisans	Ortaokul	5 Yıl
M25	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	10 Yıl
M26	Kadın	Yüksek Lisans	Ortaokul	4 Yıl
M27	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	11 Yıl
M28	Erkek	Lisans	Lise	32 Yıl
M29	Erkek	Lisans	Lise	8 Yıl
M30	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	8 Yıl
M31	Erkek	Lisans	Lise	28 Yıl
M32	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	4 Yıl
M33	Erkek	Lisans	Lise	7 Yıl
M34	Kadın	Lisans	Lise	22 Yıl
M35	Kadın	Yüksek Lisans	Lise	13 Yıl

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde Yılmaz (2025b) tarafından önerilen kavramsal çerçeve ve boyutlandırma kullanıldığı için yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bu çerçeveye göre oluşturulmuştur. Hazırlanan form eğitim yönetimi alanından ve ölçme değerlendirme alanından ikiye alan uzmanına inceletirilmiş ve alınan önerilere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca ön uygulama kapsamında, çalışma grubunda olmayan iki okul müdüründen formu doldurmaları ve formda anlaşılmayan yerler varsa belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamada gelen birkaç öneri de forma yansıtılmış ve son hali verilmiştir. Formda katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, okul kademesi ve kıdem bilgilerini belirlemeye dönük soruların yanı sıra 8 soruya yer verilmiştir.

1. Neden okul müdürü olmayı tercih ettiniz? Açıklayabilir misiniz?
2. Okul müdürü olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi aldınız mı?
3. Cevabımız hayır ise okul yöneticiliğini nasıl öğrendiniz? Açıklayabilir misiniz?
4. Size göre okul müdürü olmak için belirli bir eğitim almak gerekli mi? Evet ise neden, hayır ise neden? Açıklayabilir misiniz?
5. Bir okul müdürü olarak, eğitim sistemindeki mesleki rolleriniz (görev ve sorumluluklar) hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?

6. Bir okul müdürü olarak, eğitim sistemindeki mesleki konumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
7. Bir okul müdürü olarak, okul müdürlüğü ile özdeşleşme durumunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
8. Bir okul müdürü olarak, mesleki doyumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayabilir misiniz?

Görüşme formu word dosya formatında okul müdürlerinin e-posta adreslerine gönderilmiş ve görüşlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılara görüşleri için bir sınır konulmamış, istedikleri kadar yazabilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen veriler düzenli olarak incelenmiş ve belirli bir veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama sürecine son verilmiştir. Veri doygunluğu genel olarak tatmin edici bir veri toplama noktasına ulaşmak olarak tanımlanmakta (Mthuli vd., 2022) ve ulaşılan ve analiz edilen mevcut verilerden yola çıkarak, araştırılan olguya ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilemeyeceğinin düşünülmesi durumunda veri toplama sürecinin sonlandırılabilmesine işaret etmektedir (Yang vd., 2022). Araştırmada elde edilen veriler düzenli olarak incelenmiş ve belirli görüşlerin tekrarladığı tespit edilince veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve içerik analizi (Hsieh ve Shannon, 2005) teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ise, temaların, kategorilerin ve bunların adlarının verilerden akmasına izin veren bir yöntemdir. İçerik analizinde geleneksel yaklaşımın avantajı, önyargılı kategoriler veya kuramsal bakış açıları yerine katılımcılardan doğrudan bilgi elde edilmesidir (Hsieh ve Shannon, 2005). İçerik analizi kısmının birinci aşamasında, görüşme formunda yer alan sorulardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu yolla görüşme formu soruları tema olarak kullanılmış ve verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. İkinci aşamada, oluşturulmuş olan çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada, düzenlenmiş olan veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Dördüncü aşamada ise tanımlanmış olan bulgular ilişkilendirilmiş ve açıklanmıştır. Analizler için herhangi bir program kullanılmamış, manuel olarak yapılmıştır.

Araştırma sürecinin geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve sonuçlar bunlara dayalı olarak açıklanmıştır. Güvenirlilik için araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında yapılan çalışmalar şunlardır:

- Çalışma sırasında elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.
- Aktarılabilirlik için veri analizi sonucu elde edilen kategorilerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda hiçbir şekilde düzeltme yapılmamış, olduğu gibi verilmiştir.
- Tutarlılık için araştırma konusunda bilgiye sahip olan ve nitel araştırma konusunda uzman olan birer araştırmacıdan araştırmayı incelemeleri istenmiş, onların öneri ve eleştirileri dikkate alınmıştır.
- Teyit edilebilirlik için araştırmanın başından sonuna kadar yapılan tüm veriler saklanmış ve gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere muhafaza edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmada veri toplama sürecini esnek bir şekilde yönetmek, veriyi derinlemesine anlamak, katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkarmak ve kişisel önyargıları eleştirel bir şekilde denetlemek amacıyla süreçte kişisel deneyimler ve gözlemler dikkate alınmamıştır. Araştırmacının daha önce nitel araştırma tecrübesinin olması, eğitim yönetimi ve liderliği alanında çalışmalar yürütmesi ve okul yöneticileri ile sık sık seminerlerde bir araya gelmesi verilerin cevapların analizini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, alanyazın taraması, araştırma sorularının oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin analizi

ve raporlaştırılması gibi her aşamanın araştırmacı tarafından yapılması araştırma sürecine hâkimiyeti artırmıştır. Araştırmada kullanılan kavramsal altyapının araştırmacı tarafından geliştirilmiş (Yılmaz, 2025b) olması ve araştırmacının konu ile ilgili araştırmaları (Yılmaz, 2024, 2025a) olması da önemli birer kolaylık sağlamıştır.

Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Araştırma için gerekli olan etik kurul izinleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.08.2025 tarih ve 2025/08 sayılı oturumunda alınmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma yayın etiği ilkelerine; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma başlamadan önce katılımda gönüllülüğün esas alındığı, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri; katılımcıların kimliklerinin kesinlikle deşifre edilmeyeceği; verilerin bilimsel çalışma amacının dışında farklı kişi, kurum ve platformlarla paylaşılmayacağı; kendilerinin neden seçildiği katılımcılara açıklanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların görüşleri “okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, okul müdürlerinin okul müdürlüğünü öğrenme biçimleri, okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşleri, okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşleri, okul müdürlerinin mesleki özdeşleşmeleri ile ilgili görüşleri ve okul müdürlerinin mesleki doyumları ile ilgili görüşleri” başlıkları altında sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri

Okul müdürlerinin okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri ile ilgili görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
İçsel Sebepler (f=30)	Okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceğine inandığı için	21
	Öğretmenliğin temposunun zamanla beni zorlayacağını düşündüm	4
	Okul müdürlüğünü kişiliğime daha uygun olduğunu düşündüğüm için	3
	Okul müdürlüğü daha prestijli bir meslek olduğu için	1
	Yöneticilikte kariyer yapmak için	1
Dışsal Sebepler (f=15)	Şartlar gerektirdiği için	7
	Çalıştığım okul müdürünün olumsuz davranışları/özellikleri	5
	Maaş farkı ve ek ders avantajı da bir etkendi	1
	Özel işlerimi daha kolay yapabilmek için	1
	Erkek bir okulöncesi öğretmeni olarak karşılaştığım önyargılar	1

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri içsel sebepler (f=30) ve dışsal sebepler (f=15) temalarında toplanmıştır. *İçsel sebepler (f=26)* temasında katılımcılar genel olarak *okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceklerine inandıkları için (f=21)*, *öğretmenliğin temposunun zamanla kendilerini zorlayacağını düşündükleri için (f=4)*, *okul müdürlüğünün kişiliklerine daha uygun olduğunu düşündükleri için (f=3)*, *okul müdürlüğü daha prestijli bir meslek olarak gördükleri için (f=1)* ve *yöneticilikte kariyer yapmak için (f=1)* okul müdürü olduklarını ifade etmiştir.

Okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceklerine inandıkları için (f=21) okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar “eğitime daha fazla hizmet edebilmek için, daha iyi bir okul ortamı oluşturmak için, düzenli bir okul yapısı kurmak için ve eğitim liderliği yapabilmek için” okul müdürü olduklarını belirtmiştir. Bu temada bir katılımcı “*Eğitim adına atabileceği adımları daha rahat atabilmek, engellemeler olmadan yapabilmek için (M9-İlkokul)*” okul müdürü olduğunu ifade ederken başka bir katılımcı “*Öğretmenin tek bir sınıfa dokunabildiğini, ancak bir yönetici olarak tüm okulun iklimini değiştirebilmenin mümkün olduğunu, bunu yapabilmek için okul müdürü olduğunu (M18-İlkokul)*” belirtmiştir. Ortaokul müdürü bir katılımcı bu durumu *Türkiye’de bilimsel eğitimin standartlarını yükseltmek gibi bir hedefim vardı. Proje üreten, uluslararası yarışmalara katılan, vizyoner bir okul*

kültürü oluşturmak için yönetici oldum (M23-Ortaokul)” şeklinde ifade etmiştir. Aslında bu temadaki temel düşünceyi bir okulöncesi eğitim kurumu müdürü özetlemiştir: “İnsanlara ve mensubu olduğum topluma hizmet etmek için oldum (M4-Okulöncesi).”

Öğretmenliğin temposunun zamanla kendilerini zorlayacağını düşündükleri için (f=4) okul yöneticiliğini tercih eden katılımcılar bu temada “okul öncesi öğretmenliğini ilerleyen yaşlarda yapmakta zorlanacağını düşünerek (M2-Okulöncesi), uzun yıllar daha dolu dolu öğretmenlik yapamayacağını düşünerek (M8-Okulöncesi), sınıftaki gürültüden ve her yıl değişen müfredatla uğraşmaktan yorulmak (M31-Lise) ve sınıf içerisindeki rutinin yormaya başlaması üzerine (M34-Lise)” okul müdürü olduklarını belirtmiştir.

Okul müdürlüğünün kişiliklerine daha uygun olduğunu düşündükleri için (f=3) okul müdürü olduğunu ifade eden katılımcılar yöneticiliğin kişilik yapılarına (M2-Okulöncesi) ve karakterlerine (M4-Okulöncesi) daha uygun olduğunu düşündüğü ve yapıları gereği yönetmeyi sevdiği (M3-Lise) için okul müdürü olmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir okulöncesi eğitim kurumu müdürü “Okul müdürlüğünü daha prestijli bir meslek olarak gördüğü için (M2-Okulöncesi) okul müdürü olmayı tercih ettiğini belirtirken bir ortaokul müdürü ise “yöneticilikte kariyer yapmak için (M24-Ortaokul)” okul müdürü olmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Dışsal sebepler (f=15) temasında katılımcılar genel olarak şartlar gerektirdiği için (f=7) ve çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle (f=5) okul yöneticisi olduğunu vurgulamıştır.

Şartlar gerektirdiği için (f=7) okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar “tayinle okul okul gezmek için (M3-Okulöncesi; M16-İlkokul; M19-Ortaokul), bir tercihin sonucu olarak değil de istemeye istemeye bir kabulleniş ile (M8-Okulöncesi; M17-İlkokul), doktora eğitimine devam edebilmek için yöneticilik kadrosunun sağladığı izin ve esneklik ihtiyacından dolayı (M12-İlkokul) ve okulunda müdür açığı olmasına ve kimsenin talip olmamasına (M33-Lise)” vurgu yapmıştır.

Çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle (f=5) okul müdürü olduğunu belirten katılımcılar genel olarak “birlikte çalıştıkları okul müdürünün yanlış ve küçümseyici davranışlarına (M10-İlkokul), yöneticilerin eleştiri kabul etmemesine (M11-İlkokul), okul müdürünün yönetim anlayışının bakımından oldukça katı olmasına ve bu durumun ekip içi uyumu zedelemesine (M12-İlkokul), okul müdürlerinin iletişim becerisinin zayıflığına (M12-İlkokul; M26-Ortaokul) ve öğretmenlik yaparken okul idaresi ile yaşadıkları sıkıntılara (M35-Lise)” vurgu yapmıştır.

Bu sebepler dışında bir katılımcı “Maaş farkı ve ek ders avantajı sebebiyle okul müdürü olduğunu (M31-Lise), bir katılımcı özel işlerini daha kolay yapabilmek için okul müdürü olduğunu (M14-İlkokul), başka bir katılımcı ise “Erkek bir okulöncesi öğretmeni olarak karşılaştığı önyargılardan dolayı okul müdürü olduğunu (M5-Okulöncesi)” belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri

Araştırmada, katılımcılara okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi alıp almadıkları, okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim almanın gerekli olup olmadığı ile ilgili görüşleri ve okul yöneticiliğini öğrenme biçimleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Kişisel çabalar ile (f=53)	Tecrübeli kişilere danışarak	22
	Yaparak yaşayarak	10
	Araştırarak - İnternette araştırarak	8
	Mevzuat okumaları yaparak	7
	Deneme-yanılma yoluyla	5
Eğitim alarak (f=4)	Hizmet içi eğitimlere katılarak	3
	Yüksek lisans eğitimi alarak	1

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi almadığını (f=30) ancak okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması (f=33) gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise *sadece MEBBİS, EBYS gibi sistemleri öğrenmek için eğitim alınabileceğini, aslında idareciliğin bir karakter meselesi (M14-İlkokul)* olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *eğitimden ziyade tecrübenin şart olduğunu, yeni gelen genç müdürlerin bilgisayarı çok iyi bildiğini ama insanı tanımadığını, veliye nasıl davranacağını bilmediğini (M28-Lise)* ileri sürmüştür.

Okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması (f=33) gerektiğini belirten katılımcılardan biri *idareciliğin yaparak yaşayarak öğrenilecek bir iş olmadığını, sonuç olarak yetiştirdiklerinin insan olduğunu, ağır bir sorumluluk taşıdıklarını ve hata paylarının olmadığını (M8-Okulöncesi)* ifade etmiştir. Bir katılımcı görüşünü *birisi müdür koltuğuna oturduğunda şimdi ne yapacağım dememeli (M31-Lise)* şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise *eğitim yönetimi alanında geniş bir bilgiye sahip olmanın, liderlik ve idari becerilere sahip olmanın okul yöneticisi olabilmek için gerekli (M9-İlkokul)* olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar verilecek eğitimlerde en çok *insan ilişkileri ve iletişim (f=11)*, *liderlik (f=7)*, *kriz yönetimi (f=6)*, *mevzuat (f=2)* ve *bütçe yönetimi (f=2)* gibi konulara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar (f=7) ise eğitimin gerekli olduğunu ancak bu eğitimlerin teorik bilgilerden çok uygulamalı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı konu ile ilgili görüşünü *“okul yöneticisi olmak için kesinlikle bir eğitim almak gerekiyor, sadece eğitim de değil öğrendiklerimizi alanda uygulamak için idareciliğe başlamadan önce müdürlük veya müdür yardımcılığı uygulaması ve stajı yapılması gerektiğini düşünüyorum (M2-Okulöncesi)”* şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *sadece kurs değil, lisansüstü eğitimin şart olması (M32-Lise)* gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar okul yöneticiliğini genellikle *kişisel çabaları (f=53)* ile öğrendiğini belirtmiştir. Kişisel çabalar içerisinde özellikle *tecrübeli kişilere danışmak (f=22)* önemli bir yer tutmuştur. Okul yöneticiliğini tecrübeli kişilere danışarak öğrendiğini belirten katılımcılar genellikle tecrübeli okul müdürlerine danıştıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı *“Belirli bir eğitim olmadığı zaman işi öğrendikleri kişilerin yanlış uygulamalarını da öğrenmiş olduklarını, bunun da sistemin sağlıklı çalışmasını engellediğini, eğitim olsaydı bu iş daha profesyonel yapılmış olacaklarını (M30-Lise)”* belirtmiştir.

Katılımcılar *yaparak yaşayarak öğrendim (f=10)* cevabını da sıklıkla ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu *“Ne yazık ki ülkemizde okul yöneticiliğine yönelik sistematik ve bütüncül bir hazırlık sürecinin bulunmaması, bu görevi çoğu zaman “kervan yolda düzülür” anlayışıyla yürütmek zorunda bırakan bir gerçekliktir (M12-İlkokul)”* şeklinde ifade etmiştir. Başka katılımcılar da *süreci tamamen kervan yolda düzülür mantığıyla öğrendiğini (M27-Lise, M31-Lise)* ifade etmiştir.

Yaparak yaşayarak öğrenmeye benzer bir cevap olarak *deneme-yanılma yolu ile öğrendim (f=5)* cevabı da ifade edilmiştir. Okul yöneticiliğini deneme-yanılma yolu ile öğrenen katılımcılar süreci deneyimleyerek öğrendiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı okul yöneticiliğini *deneme-yanılma yoluyla öğrendiğini ama bedelinin ağır olduğunu (M31-Lise)* belirtirken başka bir katılımcı *deneme yanılma ile 5 yılda öğrendiğini, iyi bir eğitimle 6 ayda öğrenebileceğini (M34-Lise)* ifade etmiştir.

Katılımcılar ayrıca okul yöneticiliğini *araştırarak-internette araştırarak (f=8)* ve *mevzuat okumaları yaparak (f=7)* öğrendiklerini de belirtmiştir. Katılımcılar danışacak birilerinin olmadığı durumlarda mevzuat okumaları yapmak ya da kendileri araştırmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar internette araştırdıklarını *(M2-Okulöncesi, M3-Okulöncesi)* ve WhatsApp-Telegram gruplarına *(M26-Ortaokul, M33-Lise)* sorduklarını belirtmiştir.

Okul yöneticiliğini eğitim alarak öğrendiğini belirten 4 katılımcıdan üçü *hizmet içi eğitimlere katılarak (M2-Okulöncesi, M7-Okulöncesi, M20-Ortaokul)* öğrendiğini, bir katılımcı ise *yüksek lisans eğitimi alarak (M2-Okulöncesi)* öğrendiğini belirtmiştir. Aslında okul yöneticiliğini hizmet içi eğitimlere katılarak öğrendiğini belirten katılımcılar da yine tecrübeli kişilere danıştıklarını, internette araştırdıklarını ve mevzuat okumaları yaptıklarını, ancak hizmet içi eğitimlerin de önemli katkıların olduğunu ifade etmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerine İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki rolleri ile ilgili görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerine İlgili Görüşleri

Tema	Cevap / Kodlar	f
Yönetici (f=57)	Yasaları-bakanlığın politikalarını uygulamak	20
	Az yetki ile her şeyden sorumlu olmak	16
	Yazışma, evrak işleri ve resmi işlemler yapmak	13
	Bina yöneticisi	4
	Çevre ile ilişkileri geliştirmek	4
Lider (f=27)	Öğretmenleri desteklemek ve motive etmek	9
	Okulun paydaşları (okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli) arasındaki iletişimi sağlamak	8
	Eğitim liderliği	5
	Problem-kriz çözücü	3
	Rol model olmak	2

Tablo 4’te de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu okul müdürünün rolü ile ilgili görüşleri yönetici (f=57) temasında toplanmıştır. Rolünü yönetici olarak tanımlayan kişilerin 20’si yasaları-bakanlığın politikalarını uygulamak olarak tanımlamıştır. Bu role vurgu yapan katılımcılar genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesini sağlamak, okuldaki işlerin yasalara uygun bir şekilde işlenmesini sağlamak ve Bakanlığın politikalarının uygulamak gibi rollere vurgu yapmıştır. Bir katılımcı rolünü “Benim görevim devletin kurallarını okulda hâkim kılmak. Denetleyici ve düzenleyici bir rolüm var (M22-Ortaokul)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise “Okul müdürünün kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerekli uyarı ve işlemleri yapmasına (M4-Okulöncesi)” vurgu yapmıştır. Ancak katılımcılar bu işleri yaparken az yetki ile her şeyden sorumlu olduklarını (f=16) da vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu “Ben mesleğimde yetki ve sorumluluk dengesinin olmadığını düşünüyorum. Üzerimize yüklenen idari işler, mali işler, teknik işler, eğitim öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi vb. pek çok görev ve sorumluluğumuz var. Bu görev ve sorumlulukların hepsini eksiksiz şekilde yerine getirmek neredeyse imkânsız (M35-Lise)” şeklinde açıklarken başka bir katılımcı “Okulda olan maddi ve manevi tüm işlerden 7/24 ben sorumluyum (M3-Okulöncesi)” olarak ifade etmiştir. Yetkileri ile sorumlulukları arasında dengesizlik olduğunu düşünen katılımcılar ayrıca görev tanımlarının çok geniş ve belirsiz olduğunu da ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu “Okul müdürü olarak sanki görev ve sorumluluklarımızın sınırı yok. Okulda olan her şeyden siz sorumlusunuz. Yetkiye, paraya ve personele gelince yok (M11-İlkokul)” şeklinde ifade etmiştir.

Rolünde yönetici davranışlarına vurgu yapan 13 okul müdürü rolünü yazışma, evrak işleri ve resmi işlemler yapan olarak ifade etmiştir. Bu katılımcılar idari işler, yazışmalar, mevzuatın uygulanması, yönetsel ve idari sorumluluklar, personel yönetimi gibi konulara vurgu yapmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Müdürlük artık evrak memurluğuna döndü. Liderlik yapmamız bekleniyor ama günümün %80’i fatura ödemek, tamirat işleri kovalamak ve ilçe milli eğitime yazı yazmakla geçiyor. Okulun hem bekçisi, hem muhasebecisi, hem de psikoloğu gibiyiz (M31-Lise)” şeklinde açıklamıştır.

Bazı okul müdürleri ise rolünü bina yöneticisi (f=4) olarak ifade etmiştir. Bu role vurgu yapan bir katılımcı “Okulun fiziki alanı içinde oluşabilecek tüm yapısal bozukluklardan anlıyor olmak ve bunların giderilmesi için bir çözüm üretmek zorunda olduklarını (M3-Okulöncesi)” ifade ederken başka bir katılımcı “kendini bir öğretimsel lider olarak gördüğünü ama sistemin kendisini bina yöneticisi olmaya zorladığını, aslında okul müdürlerinin eğitim kalitesini artırmakla uğraşması gerektiğini (M32-Lise)” belirtmiştir. Ayrıca çevre ile ilişkileri geliştirmek (f=4) rolüne vurgu yapan katılımcılar da vardır. Bir katılımcı bu konudaki rolünü “Okul müdürü diğer kurumlarla görüşmeler yapar (M4-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı ise “Sadece okulun içini değil, dış paydaşları da yönetiyorum (M23-Ortaokul)” olarak ifade etmiştir.

Rolünü lider (f=26) olarak ifade eden katılımcılar en çok öğretmenleri destekleme ve motive etme (f=9) davranışına vurgu yapmıştır. Bir katılımcı bu temadaki rolünü “Okul müdürü motivasyonu düşmüş öğretmeni veya grubu güdüler. Mesleki gelişimini teşvik eder. Gerektiğinde ona veya onlara koçluk yapar (M4-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı rolünü “Sınıf içi öğrenme

ortamlarının iyileştirilmesi gibi konularda öğretmenlere rehberlik etmek de müdürün temel görevleri arasındadır. Okula gelen projelerin uygulanabilirliğini sağlamak, öğretmenleri bu süreçlere motive etmek ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirmek de önemli akademik sorumluluklardandır (M12-İlkokul)” olarak belirtmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinin lider olarak bir diğer rolü de “Okulun paydaşları (okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli) arasındaki iletişimi sağlamak (f=8) olarak ifade edilmiştir. Bir katılımcı bu rolünü “İnsan ilişkilerini yönetmek okul müdürlüğünün en kritik ve en zorlayıcı boyutlarından biridir. Öğretmen-öğrenci-veli üçgenindeki iletişimin sağlıklı ilerlemesini koordine etmek, küçük çatışmaları büyümeden çözmek, muhtarlık ve mahalle sakinleriyle ilişki yürütmek, okul çevresindeki toplumsal sorunlara çözüm üretmek müdürün gündelik görevleri arasındadır (M12-İlkokul)” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise rollerini doğrudan eğitim liderliği (f=5) olarak ifade etmiştir. Bir katılımcı rolünü “Bir okul müdürünün eğitim sistemindeki mesleki rolü, yalnızca idari görevlerle sınırlı değildir; aynı zamanda bir lider ve rehber olmalıdır (M8-Okulöncesi)” şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar problem-kriz çözücü (f=3) rolüne vurgu yaparken, rol model (f=2) olma rolüne vurgu yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Problem-kriz çözücü rolüne vurgu yapan katılımcılar öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi okulun bütün paydaşları arasındaki problemleri çözme rolüne vurgu yapmıştır. Rol model olma rolüne vurgu yapan bir katılımcı “Bir okul müdürü olarak iş ahlaki, sorumluluk üstlenmek vb. konularda rol model olmaları gerektiğini (M10-İlkokul)” ifade etmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Konumları İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki konumları ile ilgili görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul müdürlerinin Mesleki Konumları İle İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Olumsuz görüşler (f=32)	Olumsuz veya önemsiz	18
	Sorumlu yetkisiz	14
Olumlu görüşler (f=27)	Toplumda saygın ve önemli	19
	Eğitim lideri	4
	Yönlendirici ve yönetici	4

Tablo 5’te de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki konumları ile ilgili görüşleri olumsuz görüşler (f=32) ve olumlu görüşler (f=27) olmak üzere iki temada toplanmıştır. Sayılar birbirine yakın olsa da olumsuz görüşler olumlu görüşlere oranla daha fazla ifade edilmiştir.

Olumsuz görüşler (f=32) temasında katılımcılar genel olarak mesleki konumlarını olumsuz veya önemsiz (f=18) olarak nitelendirmiştir. Bu katılımcılar arasında konumunu öğretmenliğe ek iş (M9-İlkokul M13-İlkokul), tartışmalı (M12-İlkokul), yalnız bir pozisyon (M33-Lise), en zayıf halka (M19-Ortaokul), liderden daha çok yönetici (M4-Okulöncesi) olarak nitelendirenler de bulunmaktadır. Bir katılımcı ise görüşünü herhangi bir konumda olduğumuzu düşünmüyorum (M20-Ortaokul) şeklinde ifade etmiştir. Olumsuz görüşlerden ikincisi ise okul müdürlerinin yetkilerinin az sorumluluklarının çok olması (f=14) ile ilgilidir. Katılımcılar her konuda bedel ödediklerini, sorumlu tutulduklarını, her sorunun muhatabı olduklarını (M3, M6, M7, M19, M23) ifade etmiştir.

Olumlu görüşler (f=27) temasında ise katılımcılar çoğunlukla toplumda saygın bir konumda olduklarını (f=19) ifade etmiştir. Bir katılımcı toplumun gözünde yerlerinin hala kıymetli olduğunu, köyde/mahallede sözü geçen birkaç kişiden biri olduğunu, bu manevi makamın kendisini tatmin ettiğini (M15-İlkokul) ifade ederken başka bir katılımcı ise konumlarının idari anlamda düşük olsa da toplumsal anlamda yeterli seviyede olduğunu (M14-İlkokul) ileri sürmüştür.

Konumlarını eğitim lideri (f=4) olarak nitelendiren önemli bir grup katılımcı da bulunmaktadır. Bir katılımcı konumu ile ilgili olarak “bir okul müdürü olarak eğitim sistemindeki konumunun yalnızca bir yönetici olmadığını; aynı zamanda bir lider, rehber, vizyon sahibi ve toplumsal iyileştirme çabası içinde olmalarının gerektiğini (M8-Okulöncesi)” ifade etmiştir.

Mesleki konumunu liderlikten daha çok yönlendirici ve yönetici ($f=4$) olarak gören okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu alt temada katılımcılar yönlendirmek (M16-İlkokul), kılavuzluk yapmak (M21-Ortaokul), öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmek (M29-Lise) gibi davranışlara vurgu yapmıştır. Bir katılımcı ise Bakanlığın politikalarının uygulayıcısı ve il milli eğitim müdürlüklerinin sahadaki yürütücüsü olduklarında veli ve öğrencilerle köprü vazifesinde olduklarını düşündüğünü (M2-Okulöncesi) ifade etmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Özdeşleşmeleri İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan 35 okul müdürünün 32'si okul müdürlüğü ile özdeşleştiğini, 3'ü ise özdeşleşemediğini belirtmiştir. Özdeşleşemediğini ($f=3$) belirten katılımcılardan biri görüşünü "Pek özdeşleşmiyorum. Mesai saati bitince kapıyı çeker çıkarım, telefonlarımı açmamaya çalışırım. İş iştir, hayat hayattır (MY5-Okulöncesi)" şeklinde ifade ederken, başka bir katılımcı "Aşırı bir aidiyet hissetmiyorum. Bugün buradayım, yarın başka bir konumda olabilirim. Kuruma değil, devlete ve kariyere bağlı (MY24-Ortaokul)" belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren başka bir katılımcı ise "Özdeşleşemediğini, kendini hala öğretmen olarak gördüğünü, odada oturmanın kendisini boğduğunu, fırsat buldukça derslere girip nefes aldığını, müdürlüğün kendisi için geçici bir görev, üzerine giydiği emanet bir ceket olduğunu (MY33-Lise)" ifade etmiştir.

Okul müdürlüğü ile özdeşleştiğini ($f=32$) belirten katılımcılar okulu evi gibi gördüğünü (M5, M14, M16), yaptığı işi çok sevdiğini/severek yaptığını (M3, M7), kendini okula ait hissettiğini (M4), güçlü bir biçimde işine bağlı olduğunu (M11), iç içe geçtiklerini (M13), aşırı özdeşleştiğini (M20), kimliğiyle tamamen örtüştüğünü (M32), okulla bütünleştiğini, evinden çok burada zaman geçirdiğini (M34) ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise müdürlüğün özümsemeyen yapılabilecek bir iş olmadığını (M12, M21) belirtmiştir. Bir katılımcı özel yaşantısından, maddiyatından, zamanından çok fedakârlık yaptığını ve bundan da zevk aldığını, okulun daha güzel ve iyi bir eğitim ortamı olduğunu görmenin, gelişimine şahit olmanın en büyük motivasyon kaynağı olduğunu (M3-Okulöncesi) ifade etmiştir. Başka bir katılımcı hayatının okul olduğunu, emekli olursa boşluğa düşmekten korktuğunu, okulsuz bir hayatı hayal edemediğini, bu yüzden bırakmadığını (M28-Lise) ifade ederken başka bir katılımcı ise 13 yıldır bu görevi yaptığı için meslekle özdeşleştiğini, hatta bazen okul dışında da müdür gibi davrandığını söyleyenlerin olduğunu (M35-Lise) belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Doyumları İle İlgili Görüşleri

Okul müdürlerinin mesleki doyumlarının düşük veya yüksek olması ile ilgili görüşlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Mesleki Doyumları İle İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Yüksek ($f=21$)	Genel olarak memnun	17
	Yüksek	4
Düşük ($f=9$)	Düşük	9
Değişken ($f=5$)	Değişkenlik gösteriyor	5

Tablo 6'ya göre, bu soruya cevap veren 35 okul müdürünün 21'i mesleki doyumlarının yüksek olduğunu, 9'u düşük olduğunu, 5'i ise değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Okulöncesi eğitim kademesinde çalışan 8 okul müdürünün 6'sı genel olarak memnun, 2'si düşük cevabını verirken; ilkokullarda görev yapan 10 okul müdürünün 6'sı genel olarak memnun, 2'si yüksek, 1'i değişken, 1'i ise düşük yanıtını vermiştir. Ortaokullarda çalışan 8 okul müdürünün 2'si genel olarak memnun, 1'i yüksek, 3'ü değişken, 2'si düşük cevabını verirken; liselerde çalışan 9 okul müdürünün 3'ü genel olarak memnun, 1'i yüksek, 1'i değişken, 4'ü düşük cevabını vermiştir.

Mesleki doyumundan genel olarak memnun olduğunu ($f=17$) ve yüksek ($f=4$) olduğunu belirten okul müdürlerinden biri mesleğini, çocukları ve bir şeyleri yapmayı veya düzenlemeyi, gelişimini takip etmeyi sevdiğini (M4-Okulöncesi) ifade ederken başka bir katılımcı ise bazen bir gülücükle doyduğunu, bazen idari bir sıkıntıyla bittiğini ama genel olarak memnun olduğunu (M14-İlkokul) belirtmiştir. Genel olarak mesleki doyumundan memnun olan bir katılımcı çocukların gözündeki ışığın

kendisini doyurduğunu ama velilerin bitmek bilmeyen isteklerinin ve şikâyetlerinin kendisini meslekte soğuttuğunu (M4-Okulöncesi) ifade etmiştir.

Mesleki doyumunun düşük olduğunu (f=9) belirten katılımcılardan biri görüşünü “Genel olarak bakarsak okul müdürlüğü görevi, zaman zaman beklentimizi karşılarsa da mesleki doyum açısından düşük bir iş olduğunu düşünüyorum. Okul müdürlerinin genel olarak mutsuz ve somurtkan olduğunu, çok fazla iş yükü olduğu için ailesine ve çocuklarına zaman ayıramadığını, kafasının devamlı dolu olduğunu düşünüyorum (M2-Okulöncesi)” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı “Mesleki doyumunun çoğunlukla çok düşük olduğunu, nadiren doyum sağladığını, onun da çocukların gülümsemeleri sayesinde olduğunu (M13-İlkokul)” belirtmiştir. Bir ortaokul müdürü “Mesleki açıdan henüz bir doyuma ulaştığını düşünmediğini (M21-Ortaokul)” ifade ederken başka bir ortaokul müdürü ise doyumsuzluğunu “en iyisi öğretmenlik (M20-Ortaokul)” şeklinde belirtmiştir. Bir lise müdürü ise görüşünü “Doyum değil de, alışkanlık diyelim (M28-Lise)” olarak ifade ederken başka bir lise müdürü ise “Eskiden öğrenci başarısıyla mutlu olduğunu, şimdilerde sadece günü kazasız belasız kapattığında bugün iyi geçti dediğini, manevi tatminin azaldığını, bürokratik yükün ise arttığını (M31-Lise)” ifade etmiştir.

Mesleki doyumunun değişkenlik gösterdiğini (f=5) belirten bir lise müdürü “Bir öğrencinin mezun olup iş bulduğunu görmenin inanılmaz bir doyum olduğunu, ama bürokratik engellerin, mobbinge varan üst yönetim baskılarının doyumunu sıfırladığını, manevi doyumun yüksek olduğunu, maddi ve sistemsiz doyumun düşük olduğunu (M34-Lise)” ifade ederken ortaokul müdürleri “insani ilişkilerde yaşanan laçkalıkların bazen meslekte soğuttuğunu (M22-Ortaokul); bürokratik engellerle uğraşırken değer mi diye sorguladığını (M23-Ortaokul); ders programı itirazı, nöbet günü kavgası gibi okul içindeki kısır çekişmelerin kendisini çok sıktığını, daha stratejik işlerle uğraşmak istediğini (M24-Ortaokul)” belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Genel Değerlendirme

Okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili genel bir değerlendirme yapabilmek için katılımcıların 6 alt boyuttaki görüşleri bir araya getirilmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Mesleki Kimlikleri İle İlgili Genel Değerlendirme

Boyutlar	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
<i>Okul Müdürlüğünü Tercih Etme Sebepleri</i>	İçsel sebepler (f=30)	Dışsal sebepler (f=15)
<i>Okul Yöneticiliğini Öğrenme Biçimleri</i>	Eğitim almak gerekli (f=33) Kişisel çabalar ile (f=53)	Eğitim almak gerekli değil (f=2) Eğitim alarak (f=4)
<i>Mesleki Roller İle İlgili Görüşler</i>	Lider (f=27)	Yönetici (f=57)
<i>Mesleki Konumlar İle İlgili Görüşler</i>	Olumlu görüşler (f=27)	Olumsuz görüşler (f=32)
<i>Mesleki Özdeşleşme İle İlgili Görüşler</i>	Özdeşleştim (f=32)	Özdeşleşmedim (f=3)
<i>Mesleki Doyum İle İlgili Görüşler</i>	Yüksek doyum (f=21)	Düşük doyum (f=9) - Değişken (f=5)

Tablo 7’de de görüldüğü gibi okul müdürleri, okul müdürlüğünü büyük oranda olumlu gerekçelerle tercih etmiş; okul müdürlüğü için eğitim almanın gerekliliğine inanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki rolleri liderlikten daha çok yöneticilik ile ilgilidir. Mesleki konumları ile ilgili görüşleri birbirine yakın olsa da daha çok olumsuz görüşler belirtilmiştir. Ancak okul müdürleri çok büyük oranda okul müdürlüğü ile özdeşleşmiştir ve yüksek bir doyuma sahiptir. Katılımcıların okul müdürlüğünü içsel sebeplerle tercih etmeleri, okul müdürlüğü için eğitim almanın gerekliliğine inanmaları, okul müdürlüğü ile özdeşleşmeleri ve yüksek doyuma sahip olmaları mesleki kimlik ile ilgili olumlu algıyı yukarı çekerken; mesleki rollerini yöneticilik ile özdeş görmeleri ve mesleki konumları ile ilgili olumsuz algıları mesleki kimlik ile ilgili olumlu algıyı aşağı çekmektedir. Ancak bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde katılımcı okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’deki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilk önce okul müdürlerinin okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri belirlenmiştir. Okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda *içsel sebeplerle* tercih

etmiştir. Bu sebepler arasında en önemlileri okul müdürü olarak daha iyi hizmet edebileceğine inanmak, öğretmenliğin temposunun zamanla kendisini zorlayacağını düşünmek ve okul müdürlüğünün kişiliğine daha uygun olduğunu düşünmektir. Daha önce yapılan çeşitli araştırmalara katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini eğitime daha fazla katkı getirebilmek ve eğitim sisteminde daha etkin rol almak için tercih ettiğini belirtmiştir (Balcı ve Yılmaz, 2005; Erginer ve Köse, 2012; Karataş vd., 2020; Gökçe-Us, 2025; Varışlı-Demirbaş vd., 2024; Yıldız, 2023; Yılmaz vd., 2022; Yücel vd., 2022). Bazı araştırmalarda ise katılımcılar okul yöneticiliğini kişiliklerine uygun olduğu için tercih ettiklerini de ifade etmiştir (Erginer ve Köse, 2012; Karasoy, 2010; Karataş vd., 2021; Varışlı-Demirbaş vd., 2024). Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etmesinde ideal okul yönetimi oluşturma ve ideal bir toplum oluşturma gerekçeleri öne çıkmıştır. *Dışsal sebepler* olarak adlandırılan gerekçeler arasında yer alan şartların gerektirmesi ve çalıştığı okul müdürünün olumsuz davranışları/özellikleri gibi sebepler büyük oranda gönüllülüğe işaret etmeyen ve zorunluluktan kaynaklanan sebeplere dayanmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalara katılan bazı okul yöneticileri de şartlar gerektirdiği için okul müdürü olduğunu ifade etmiştir (Erginer ve Köse, 2012; Karataş vd., 2021; Varışlı-Demirbaş vd., 2024; Yılmaz vd., 2022). Daha önce yapılan bazı araştırmalarda (Aliresioğlu ve Güner, 2023; Yıldız, 2023) ise katılımcılar çalıştıkları okul müdürünün olumsuz davranışları veya özellikleri sebebiyle okul yöneticisi olduklarını ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin içsel sebeplerle okul müdürü olması hem eğitim sistemi hem de okullar açısından son derece olumlu bir duruma işaret etmektedir. Çünkü içsel motivasyon, kişinin herhangi bir dışsal uyaran olmadan kendi isteği ile hareket edip çalışmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca içsel motivasyon yüksek ve sürekli performansla, kaliteli sonuçlara, yüksek düzeyde bağlılığa, işte istikrara, yüksek iş doyumuna doğrudan etki edebilmektedir. Ancak araştırmada önemli bir dışsal sebep grubu da belirlenmiştir. Bu bağlamda politika yapıcıların içsel motivasyonu daha artırmak için çeşitli tedbirler almaları gereklidir. Bu tedbirlerin en önemlisi okul müdürlüğünü profesyonel bir meslek olarak kabul etmek, okul müdürlerinin yetkilerini ve özerkliğini artırmaktır.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin ikinci boyutu olarak katılımcıların mesleği öğrenme biçimleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi almamıştır. Bu duruma bağlı olarak okul müdürleri okul yöneticiliğini büyük oranda kişisel çabaları ile öğrenmiştir. Kişisel çabalar temasındaki öğrenmeler en çok tecrübeli kişilere danışmak, yaparak yaşayarak öğrenmek, araştırarak-internette araştırmak, mevzuat okumaları yapmak ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmek suretiyle gerçekleşmiştir. Okul yöneticiliğini *yaparak yaşayarak öğrendiğini ve deneme-yanılma yolu* ile öğrendiğini belirten katılımcılar birlikte düşünüldüğünde katılımcıların önemli bir kısmının okul yöneticiliğini tesadüflerle öğrendiği söylenebilir. Katılımcılar belirli bir eğitim almadıkları için bu öğrenme biçimlerine başvurmak zorunda kalmış ve bu süreçte zorlanmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Balcı ve Yılmaz, 2005; Karataş vd., 2021; Ummanel vd., 2016) okul müdürlerinin tecrübeli arkadaşlarının deneyimlerinden faydalanarak, deneyimleyerek, okul müdürüne sorarak ve kişisel çabalarıyla sorunları çözdükleri ve kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasına katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini büyük oranda amirlerinden, yasal metinlerden ve örnekleri izleyerek öğrendiğini belirtmiştir. Ummanel vd. (2016) tarafından İrlanda'da yapılan bir araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. İrlanda'da yeni atanan müdürleri mesleki rollerine hazırlayacak resmi bir eğitim olmaması nedeniyle, çoğu başlangıçta, özellikle yönetimsel görevler ve bürokrasiyle ilgili önemli zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir.

Okul müdürlerinin okul yöneticiliğini öğrenme sürecinde araştırmalar ve internet araştırmaları yapmak da önemli bir bilgi kaynağı olmuştur ve bu durum daha önce yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir (Karasoy, 2010; Karataş vd., 2021). Okul müdürleri için internet ortamında paylaşım grupları ve diğer kaynaklar önemli birer bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Bu anlamda internet ortamındaki bu kaynaklar okul müdürlerinin işlerini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Son zamanlarda hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri de önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Ancak bu kaynaklar ne kadar bilgi sağlarsa sağlasın, temel bir yönetim nosyonu sağlamaktan uzak olacaktır.

Katılımcı okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul yöneticisi olmak için belirli bir eğitim alınması gerektiğini düşünmektedir. Bir katılımcı okul yöneticisi olabilmek için *lisansüstü eğitimin şart olması* gerektiğini ifade etmiştir. Bu önerinin sadece tek bir katılımcı tarafından yapılması, okul müdürlerinin okul müdürlüğünü mevcut sistemin sınırlılıkları içinde düşündüklerinin bir göstergesidir. Aslında yapılan araştırmalara katılan okul yöneticilerine göre eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmak yönetim alanında önemli bir etkiye sahiptir (Kesmen vd., 2023; Turgut, 2022). Örneğin Turgut'un (2022) araştırmasında katılan okul yöneticileri eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü eğitim programlarının "gerçek yaşama aktarılabilme, iletişim becerisi, nitelikli yönetici yetiştirme, kişisel gelişim" gibi konularda katkı yaptığını belirtirken Kesmen vd.'nin (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri ise eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın yönetim alanında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Okul müdürleri verilecek eğitimlerde özellikle insan ilişkileri ve iletişim, liderlik, kriz yönetimi, mevzuat ve bütçe yönetimi gibi konulara yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin en çok bu konularda eksiklik hissettiğine işaret etmektedir. Etkili iletişim becerileri (Can ve Köse, 2015; Kasalak, 2020; Peretomode ve Dinzei, 2019; Şanlı, 2016) ve bütçe yönetimi (Şanlı, 2016) daha önce yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin en çok eğitim ihtiyacı hissettiği konular olarak belirlenmiştir. Katılımcılara göre düzenlenecek olan hizmetiçi eğitimler teorik bilgi yüklemekten daha çok uygulamalı olmalıdır. Bu sonuç mevcut hizmetiçi eğitimlerin en önemli sorunu olan uygulamadan kopuk, tek yönlü iletişimle biçimlenen, etkileşimden daha çok bilgi aktarmaya dönük eğitimlere işaret etmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Madden, 2003; Uçar, 2005) hizmetiçi eğitimlerin bu özellikleri taşımadığı belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde üçüncü boyut olarak katılımcıların mesleki rolleri ile ilgili algıları belirlenmiştir. Mesleki rol algısı mesleki kimliğin belirlenmesindeki önemli değişkenlerden biridir (Briggs, 2007; Crow vd., 2017; Saarukka, 2014; Yılmaz, 2025b). Okul müdürleri mesleki rollerini genel olarak geleneksel yöneticilik rolleri ekseninde algılamaktadır. Bu roller içinde yasaları uygulamak, az yetki ile her şeyden sorumlu olmak, yazışmaları takip etmek, fiziksel alanları yönetmek ve çevre ile ilişkileri geliştirmek gibi tamamen mevcut sistemin inşa ettiği zihin dünyası içindeki konulara değinilmiştir. Balcı ve Yılmaz'ın (2005) araştırmasına katılan okul yöneticileri de genellikle yöneticilik ve liderlik rollerine vurgu yapmıştır. Karataş'ın (2024) araştırmasına katılan okul yöneticileri de kendilerini en çok insan yönetimi ve eğitim-öğretim konularındaki rolleri ile özdeşleştirmiştir. Tabancalı ve Su (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul müdürleri sahip oldukları rolü taklit etme, zorunluluktan yaptıkları görevler, almış oldukları emirler, idarecilik yapma, hizmet etme ve rol oynama olarak anlamlandırmıştır. Bu roller de daha çok yöneticilik temasına işaret etmektedir.

ABD'de yapılan bir araştırmaya (Browne-Ferrigno, 2003) katılan okul müdürleri mesleki rolleri arasında en çok kolaylaştırıcılık ve aktif/iyi dinleme rolüne vurgu yaparken, Hollanda'da ise benzer şekilde okul müdürleri rollerini iletişimci ve etkileşimci olarak tanımlamıştır (Mommers vd., 2026). İspanya'da yapılan araştırmalarda (Molla ve Castello, 2022; Molla vd., 2022) ise daha çok öğrenmeyi destekleme ve proje yöneticiliği rollerine vurgu yapılmıştır. Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmediği vurgusuna sahip ülkelerden biri de İspanya'dır (Ritacco ve Bolivar, 2018, 2019). Öyle ki Ritacco ve Bolivar (2018, 2019) bu durumun istikrarsız mesleki kimliğe sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular büyük oranda ülkeler arasındaki sistemsel farklılıklardan ve kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların az yetki ile her şeyden sorumlu olmayı bir rol olarak vurgulaması da yine eğitim sisteminin temel sorunlarından biri ile ilgilidir. Yapılan araştırmalara göre okul müdürlerinin yetkileri ile sorumlulukları arasındaki dengesizlik en çok şikâyet edilen konulardan biridir. Bu tür görüşler daha önce Türkiye'de yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir (Aslan, 2021; Can, 2022; Demirtaş ve Özer, 2014; İşleyen, 2024; Karataş, 2022). Aslan'ın (2021) araştırmasına katılan okul yöneticilerine göre okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması okulların en temel sorun alanlarından biriyken Can'ın (2022) araştırmasında katılan okul yöneticileri yetkilerinin az, sorumluluklarının ise çok olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri arasında mesleki rolünü liderlik davranışları ile özdeşleştiren katılımcılar da vardır. Bu okul müdürleri öğretmenlerin desteklenmesi, okul paydaşları ile etkileşim, eğitim liderliği, problem çözme ve rol model olma gibi davranışlara vurgu yapmıştır. Okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi konusuna vurgu yapması önemlidir. Ancak bazı katılımcıların öğretmenlerdeki motivasyon eksikliklerinden bahsetmesi sistemde önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu sorun üzerine gidilmesi ve giderilmesi gereken bir sorundur. Us'un (2025) araştırmasına katılan okul yöneticileri de yöneticiliği en çok liderlik kavramı ile bağdaştırmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde dördüncü boyut olarak katılımcıların mesleki konumları ile ilgili algıları belirlenmiştir. Mesleki konum algısı mesleki kimliğin temel öğelerinden biridir (Briggs, 2007) ve bu algı kişinin mesleki kimliğinin dışa yansımadır (Yılmaz, 2025b). Katılımcıların mesleki konumları ile olumlu ve olumsuz algıları birbirine yakın oranda olsa da olumsuz görüşler daha baskındır. Katılımcıların mesleki rollerindeki yetki-sorumluluk dengesizliği ile ilgili algısı mesleki konumları ile ilgili algıya da yansımıştır. Katılımcılar konumlarını ifade ederken sorumlu ama yetkisiz olduklarını, her şeyden sorumlu tutulduklarını ve rollerinin çok geniş ve belirsiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların öğretmenliğe ek iş, tartışmalı ve yalnız bir pozisyon, en zayıf halka, liderden daha çok yönetici gibi nitelendirmeleri de olumsuz görüşlere birer örnek teşkil etmektedir.

Mesleki konumunu olumlu olarak algılayan katılımcılar ise önemli bir iş yaptıklarını, toplumun gözünde hâlâ saygın bir yerlerinin olduğunu, kendilerini bir eğitim lideri olarak gördüklerini, yönlendirici ve yönetici bir pozisyonda olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşler bazı okul müdürlerinin kendilerini birer eğitim lideri olarak konumlandıklarını göstermektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi katılımcıların, mesleki rolleri ve mesleki konumları liderliğe dayalı bir algıdan daha çok bürokratik sistemdeki birer yönetici olma algısına dayanmaktadır. Güngör ve Taşdan'ın (2018) araştırmasına katılan okul yöneticileri arasında liderlik vurgusu yapan katılımcılar olsa da katılımcılar genel olarak görev ve sorumluluklarını daha çok okulun fiziki özellikleri ve öğretmenlerle iletişim temelinde ifade etmiştir. Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri de okul yöneticiliğini büyük oranda yöneticilik rolleri ile özdeşleştirmiştir. Polat vd. (2018) bu durumu Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısına bağlamıştır. Karataş'ın (2024) araştırmasına katılan müdür yardımcılarının kendilerini yüksek düzeyde yönetici ve orta düzeyde memur olarak tanımlaması da bu görüşü desteklemektedir. Türkiye, OECD ülkeleri arasında da en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Türkiye'de il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri olmasına karşın, bunlar merkezi bürokrasinin idari kolları olarak hareket etmekle sınırlıdır ve bağımsız bir kapasiteye sahip değildir (OECD, 2016). Merkeziyetçi eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin mesleki kimliği çoğu zaman bürokratik görevlerle sınırlı olmakta ve Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, okul yöneticilerinin mesleki kimliği üzerindeki en önemli belirleyici olmaktadır (Yılmaz, 2025b). Bu açıklamalar da mevcut bulguyu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde beşinci boyut olarak katılımcıların mesleki özdeşleşmeleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çünkü meslekler kişiler için önemli bir anlam kaynağı olabilmektedir ve bu anlamın değerli olması kişinin mesleki özdeşleşme düzeyini yükseltmektedir. Mesleki kimliği güçlü olan kişiler kendisini bir mesleğin parçası olarak daha fazla tanımlamaktadır (Ashforth vd., 2013). Okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğu okul müdürlüğü görevi ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Katılımcıların, okulu evi gibi gördüğünü, yaptığı işi çok sevdiğini/severek yaptığını, kendini okula ait hissettiğini, güçlü bir biçimde işine bağlı olduğunu, iç içe geçtiklerini, aşırı özdeşleştiğini, kimliğiyle tamamen örtüştüğünü, okulla bütünleştiğini, evinden çok burada zaman geçirdiğini ifade etmesi özdeşleşmenin önemli birer örneğidir. Yıldız'ın (2023) araştırmasına katılan okul yöneticileri de büyük oranda okul yöneticiliği ile özdeşleştiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalara göre (Başar ve Basım, 2015; Karanika-Murray vd., 2015; Popoola, 2005) mesleki özdeşleşmesi yüksek olan çalışanların mesleki doyumları da genel olarak yüksektir.

Okul müdürlerinin mesleki kimliğinin belirlenmesinde altıncı boyut olarak katılımcıların mesleki doyumları ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Mesleki doyum, çalışanların işlerinden ne kadar hoşlandığını (Spector, 1997), mesleklerine yönelik duygusal tepkilerini ve mesleklerini icra etmekte

duydıkları memnuniyeti ifade etmektedir (Luthans, 1992; Weiss, 2002). Bu bağlamda önemli bir mesleki kimlik göstergesi olarak görülmektedir. Katılımcıların mesleki doyumları genel olarak yüksektir. TALIS 2018 (OECD, 2020) sonuçları da Türkiye'deki okul müdürlerinin genel olarak mesleki memnuniyetlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Karataş vd.'nin (2020) araştırmasına katılan okul müdürleri de okul yöneticisi olmaktan yüksek düzeyde bir memnun olduklarını ve başkalarına tavsiye ettiklerini belirtmiştir. Kademeler arasında iş doyumunu en yüksek olan okul müdürleri okulöncesi ve ilkökul kademelerinde çalışırken, görece olarak en düşük ve değişken iş doyumuna sahip okul müdürleri ortaokul ve lise kademelerinde çalışmaktadır. Ortaokul ve lise kademelerinde sınav merkezli eğitim sisteminin etkilerinin daha fazla olması, bu kademelerdeki velilerin daha müdahaleci olabilmesi, bu kademelerdeki disiplin sorunlarının diğer kademelere göre daha fazla olması gibi sebepler okul müdürlerinin mesleki doyumunu düşürüyor olabilir.

Elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde okul müdürlerinin genel olarak olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin mesleki kimlik algısını okul müdürlüğünü tercih etme sebepleri, okul yöneticiliğinde eğitim almanın gerekliliğine inanmaları, meslekleri özdeşleşmeleri ve yüksek bir mesleki doyuma sahip olmaları güçlendirirken, mesleki rollerini daha çok yöneticilik rolü ile özdeşleştirmeleri ve mesleki konuları ile ilgili olumsuz düşünceleri zayıflatmaktadır. Aslında mesleki konuları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin birinci derecede sorumlusu okul müdürleri değildir. Özellikle son on yıllarda, genel olarak eğitimcilerin toplumun gözündeki mesleki saygınlığını aşağı çeken uygulamalar, düzenlemeler ya da söylemler bu durumda daha fazla etkilidir. Ancak bütün bunlara rağmen mesleki konularını olumsuz algılayan okul müdürleri ile olumlu algılayan okul müdürlerinin oranı birbirine çok yakındır. Okul müdürlerinin kendilerini birer liderden daha çok yönetici olarak algılaması da yine eğitim sisteminin bu kişilere biçtiği rol ile ilgilidir. Kişilerin merkeziyetçi eğitim sisteminde görev yapıp kendilerini birer eğitim lideri olarak konumlandırmaları gerçekten çok zor görünmektedir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında gerçekleştirilen Türkiye'de Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı'nda, Türk eğitim sisteminin mevcut yapısının okul liderliğinin gelişmesinde sınırlayıcı bir rol oynadığını ve mevcut liderlik rollerinin yönetim ağırlıklı olduğunu kabul etmiştir (MEB, 2009). 2026 yılı itibarıyla sistemde değişen pek fazla bir şey olmadığı düşünüldüğünde, yapılması gereken ilk iş okul yöneticiliği ile ilgili temel varsayımların gözden geçirilmesi olmalıdır. Bu kapsamda ilk yapılması gereken ise okul yöneticiliğinin kısa süreli kurslarla değil, bilimsel bir eğitimle hazırlanacak, profesyonel bir meslek olduğunun kabul edilmesidir.

Kaynakça

- Akmal, T. ve Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 409–420. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00025-8)
- Aliresioğlu, A. ve Güner, A. (2023). İlk defa müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihleri üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6*(1), 34–47. <https://doi.org/10.47477/ubed.1199137>
- Ashforth, B. E., Joshi, M., Anand, V. ve O'Leary-Kelly, A. M. (2013). Extending the expanded model of organizational identification to occupations. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(12), 2426–2448. <https://doi.org/10.1111/jasp.12190>
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education, 25*, 204–242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Balcı, A. ve Yılmaz, K. (2005). *Okul yöneticisi profili araştırması* [Yayınlanmamış araştırma raporu]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. https://drive.google.com/file/d/1QY_ct9jvndF6M0ncoqIHOWxm8Re74fm8/view
- Başar, U. ve Basım, N. (2015). Örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini üzerindeki etkisi: Örgütsel politikanın düzenleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi, 22*(2), 663–683.

- Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471–485.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468–503. <https://doi.org/10.1177/0013161X03255561>
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411>
- Can, N. ve Köse, A. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim ve geliştirme kavramlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 85–118.
- Canrinus, E. T., Lorenz, M. H., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' Professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115–132.
- Caza, B. B. ve Creary, S. (2016). The construction of professional identity. İçinde A. Wilkinson, D. Hislop, C. Coupland (Edt.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and Experiences* (ss. 259–285). Edward Elgar Publishing.
- Crow, G. M. ve Moller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 749–758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>
- Crow, G. M., Day, C. ve Moller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-Gonzalez, C., Rodriguez, C. L. ve Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Cruz-Gonzalez, C., Segovia, J. D. ve Rodriguez, C. L. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literatüre. *Educational Research*, 61(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Çeltek, A. B. (2019). *Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1–24.
- Erginer, A. ve Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14–28. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Fagermoen, S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 434–441.
- Gökçe-Us, Ö. (2025). *Okul yöneticilerinin davranışlarının eylem kimlikleme kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güngör, S. ve Taşdan, M. (2018). Arafta bir mesleğin kimlik inşası: Okul yöneticilerinin mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 10-12 Mayıs 2018, Sivas.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- İşleyen, Y. (2024). Okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmaların incelenmesi (2014-2022). *International QMX Journal*, 3(2), 1209–1216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793030>

- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M. ve Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 1019–1033. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359>
- Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karataş, İ. H. (2022). Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 9–18. <https://izlik.org/JA77AZ76XN>
- Karataş, İ. H. (2024). Müdür yardımcıları mesleklerini nasıl algılıyorlar? Bir olgubilim araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 47–66. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1268271>
- Karataş, İ. H., Aydın, B. ve Kara, M. (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2020*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayını.
- Karataş, İ. H., Oğuz-Coşkun, Y., Aydın, B. ve Kara, M. (2021). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2021: Türkiye’de müdür yardımcıları*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayını.
- Kasalak, G. (2020). Okul yöneticileri kendi mesleki gelişim etkinliklerini nasıl algılıyorlar? *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 111–130. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341139>
- Kesmen, K., İşlek, Ö., Yılmaz, M. ve Aksu, F. F. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın okul yönetimine etkileri: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3817–3828. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.72910>
- Kirişçi-Sarıkaya, A. ve Fayda-Kımk, F. Ş. (2025). Leadership identity in Schools: A qualitative inquiry with school administrators. *National Journal of Education Academy*, 9(2), 185–209. <https://doi.org/10.32960/uead.1749120>
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. Mc Graw Hill.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- MEB (2009). *Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı*. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 9-10 Nisan 2009, Ankara.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Molla, N. ve Castello, M. (2022). Characterisation of the professional identity of school principals. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(4), 804–841. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096289>
- Molla, N., Castello, M. ve Nail, O. (2022). The identity of school principals. İçinde C. Monereo (Edt.), *The identity of education professionals: positioning, training, and innovation* (ss. 155–180). Information Age Publishing.
- Mommers, J., Runhaar, P. ve Den Brok, P. (2026). Who am I? – Exploring secondary education school leaders’ professional identity. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(1), 200–219. <https://doi.org/10.1177/17411432241230978>
- Mthuli, S. A., Ruffin, F. ve Singh, N. (2022). ‘Define, Explain, Justify, Apply’ (DEJA): An analytic tool for guiding qualitative research sample size. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 809–821. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1941646>
- Murakami, E. T. ve Törnsen, M. (2017). Female secondary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 806–824. <https://doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters*, 2(3), 14–15.

- Nordholm, D., Arnqvist, A. ve Nihlfors, E. (2023). Principals' identity: Developing and validating an analysis instrument in the Swedish context. *International Journal of Leadership in Education*, 26(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804621>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*, PISA. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *Results from TALIS 2018: Volume II – Turkey Country Note*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/volii/TALIS2018_CN_TUR_Vol_II.pdf
- Peretomode, V. F. ve Dinzei, M. M. (2019). Professional development needs of public and private secondary school principals in Delta State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration*, 11(1), 7–21.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin-Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205–224. <https://izlik.org/JA54JD26EW>
- Popoola, J. K. (2005). *Organizational identification and commitment as correlates of job satisfaction* [Doktora tezi]. Washington DC. Howard University.
- Ritacco, M. J. ve Bolivar, A. (2018). School principals in Spain: An unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18–39. <https://doi.org/10.17853/ijelm.2018.2110>
- Ritacco, M. J. ve Bolivar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 806–827. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2016-0235>
- Saarukka, S. (2014). How school principals form their leadership identity. *Vodenje*, 12, 3–18.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. Sage.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri: Bir model önerisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tabancalı, E. ve Su, Y. (2021). Okul müdürlerinin rol belirsizliği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 344–368. <https://doi.org/10.14689/enad.25.15>
- TDK - Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y.). Araf. *TDK sözlükleri* içinde. 22 Şubat 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Turgut, O. V. (2022). *Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan mezunların eğitim yönetimi programına ilişkin görüşleri* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ummanel, A., McNamara, G. ve Stynes, M. (2016). The career paths of primary school principals in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1151373>
- Varıklı-Demirbaş, R., Ulutaş, M. ve Aymaz, K. (2024). Okul müdür yardımcılığından öğretmenliğe geçiş: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 60–70.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

- Yang, L., Qi, L. ve Zhang, B. (2022). Concepts and evaluation of saturation in qualitative research. *Advances in Psychological Science*, 30(3), 511–521. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.00511>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Seçkin.
- Yıldız, S. (2023). *Okul müdürlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2024). Okul yöneticiliği meslekleşmeden okul müdürleri güçlenebilir mi? *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 106–110. <https://izlik.org/JA39ER54RY>
- Yılmaz, K. (2025a). Araştırmalara göre Türkiye’deki okul yöneticilerinin mesleki kimliği. *Okul Yönetimi Dergisi*, 5(1), 6–17. <https://izlik.org/JA92PF59ZL>
- Yılmaz, K. (2025b). Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki kimliği ile ilgili bir kavramsallaştırma denemesi. *Alanyazın Dergisi*, 6(2), 91–105. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1762004>
- Yılmaz, S., Culha, A., ve Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 817–843. <https://doi.org/10.17152/gefad.951448>
- Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yücel, Ş., Yücel, A. B. ve İlge, M. Ş. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(106), 4475–4484.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü etik kurulunun 27.08.2025 tarihli kararı ile kabul edilmiştir.

Yazarların İşbirliği Oranı

Bu çalışmanın tüm aşamaları yazar tarafından yürütülmüştür.



**Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)**



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

The Impact of Policy Interventions in Education on Learning and Teacher Competencies: An Umbrella Review on Systematic Reviews and Meta- Analyses in Türkiye

Serhat SÜRAL

Abstract

This study evaluates meta-analysis and systematic review research examining the effects of educational policies on learning outcomes and teacher competencies in Türkiye through an umbrella review approach. Studies directly or indirectly related to educational policies were selected according to predefined inclusion criteria and comparatively analyzed in terms of policy focus, output variables, reported effect sizes, and methodological characteristics. Findings indicate that evidence production in Türkiye predominantly concentrates on pedagogical practices, teacher training processes, and educational organizations. Policy orientations emphasizing instructional strategies, early childhood interventions, and basic skills generally yield small-to-moderate effects on learner outcomes, whereas correlational findings concerning organizational variables demonstrate stronger and more consistent patterns. However, high-level syntheses directly assessing causal links between macro policy instruments—such as curriculum reforms, assessment regulations, and governance mechanisms—and learning or teacher outcomes remain limited. High heterogeneity levels suggest that conclusions about policy effectiveness must be context sensitive. The umbrella review framework reveals the strengths, consistencies, and gaps in existing evidence and provides a systematic basis for evidence-informed policy development in Türkiye.

Keywords: Education policies, meta-analysis, teacher competencies, umbrella review.

Article History Received: 23.02.2026 Accepted:30.06.2026 Published:30.06.2026

Article Type Research article

Recommended Citation Süral, S. (2026). The Impact of Policy Interventions in Education on Learning and Teacher Competencies: An Umbrella Review on Systematic Reviews and Meta-Analyses in Türkiye. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 5(1), 51-66.

Introduction

Education systems are seen as both carriers and testers of social transformation. For this reason, education policies should be evaluated not only based on normative goals and vision documents, but also on the outputs, levels of effectiveness and evidence-based outcomes that emerge in practice. In international literature, it is emphasized that the success of education policies depends as much on policy design as on supporting these policies with research-based evidence (OECD, 2018; Zawacki-Richter et al., 2020). This approach makes it imperative that education policies are not only based on well-intentioned reform rhetoric, but also on measurable and comparable outcomes. In recent years in Türkiye, policy

Corresponding Author: Prof. Dr., Pamukkale University, Denizli, TÜRKİYE, serhatsural@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9601-3954

interventions in the field of education have spread across multidimensional areas such as the renewal of curricula, teacher training and employment policies, arrangements in assessment and evaluation systems, and the restructuring of learning environments (Hamarat, 2019; Gürhan, 2025). This intensive policymaking has naturally strengthened the expectation that the effects of these policies on learning outcomes and teacher competencies should be demonstrated with scientific evidence. Similarly, in the international arena, the evaluation of the effectiveness of educational policies has been increasingly addressed through systematic reviews and high-level synthesis studies in recent years (Zawacki-Richter et al., 2020).

In line with this expectation, many academic studies have been conducted in Türkiye that directly or indirectly address education policies. Qualitative studies examining policy texts, reform discourses and curriculum changes have shed light on the historical, ideological and managerial dimensions of policy processes (Babaoğlu, 2018; Tuncay, Dönmez, Meral, & Okay, 2024). Although these studies reveal in detail the rationales on which educational policies are produced and how they are legitimized, they are limited in evaluating the implementation outcomes of policy interventions through quantitative evidence. Similarly, international literature draws attention to the disconnect between policy discourse and policy effectiveness (OECD, 2018). When the research on the policy-implementation relationship is analyzed, it is seen that a significant portion of the studies focus on the outcomes obtained through teachers, pre-service teachers and students. Variables such as teacher competencies, attitudes, professional satisfaction, organizational commitment and student achievement have been frequently used as indirect indicators of policy interventions (Bakioğlu & Göktaş, 2019; Kılıç & Yavuz, 2022). Previous research also indicates that teacher policies and teacher education practices can influence learning outcomes; however, these effects often vary according to context, implementation quality, and the structure of professional learning opportunities. However, these findings are often obtained in different contexts and limited policy areas, making it difficult to make holistic assessments at the policy level.

At this point, the importance of meta-analysis and systematic review studies emerges. Meta-analytic research has the potential to go beyond single studies and produce stronger and more generalizable results on the effects of policy interventions (Zawacki-Richter et al., 2020). In Türkiye, a limited number of meta-analysis studies have attempted to quantitatively synthesize the effects of specific teaching approaches or curriculum practices on outcomes such as attitudes and achievement (Bakioğlu & Göktaş, 2019). However, it is noteworthy that the number of such studies is limited and they usually focus on narrow policy areas. Systematic reviews and meta-synthesis studies in the field of education policies reveal the general trends of literature, concentrated themes and research gaps. These studies show that education policies in Türkiye are predominantly addressed through qualitative and descriptive approaches, while there are relatively few studies evaluating policy effectiveness through quantitative evidence (Kaya, 2023; Kuru & Eryaman, 2025). In addition, systematic reviews focusing on the research and publication ecosystem indicate that the reliability, integrity, and transparency of evidence production are also central to evidence-informed policy processes (Mertkan, Mills, Takir, & Emmioğlu Sarıkaya, 2026). Therefore, evaluating education policies through high-level syntheses requires attention not only to policy outcomes, but also to the quality and trustworthiness of the evidence base on which such conclusions are built.

When the outcomes of policy interventions are analyzed, it is noteworthy that different studies reveal findings at different levels and directions. The results obtained through teacher competencies, attitudes, and organizational variables show that policy effects are sensitive to context and implementation conditions (Bakioğlu & Göktaş, 2019; Kılıç & Yavuz, 2022). Rather than representing only a limitation in the field, the relatively small number of high-level synthesis studies points to a valuable area for further research, as existing findings remain dispersed across different policy areas, outcome variables, and methodological approaches. Bringing these findings together through a holistic and policy-oriented perspective may strengthen policymakers' decision-making processes by clarifying which policy interventions appear to be more effective, under what conditions, and through which outcome domains.

The relationship between policy design, implementation, and outcomes therefore needs to be evaluated in a more integrated manner. Such an approach can help move beyond isolated findings and support more systematic conclusions about how education policies operate in practice (Babaoğlu, 2018; OECD, 2018). Despite the widespread use of evidence-based policy discourse, the translation of research

findings into policy processes remains uneven and context dependent (Kuru & Eryaman, 2025).

The comprehensive literature review shows that although there is a rich research literature on educational policies in Türkiye, studies synthesizing this literature in terms of policy effectiveness in a holistic, comparative and quantitative evidence-based manner are quite limited. This situation points to a valuable research area in which existing findings can be synthesized more holistically to support evidence-informed policy decisions. Internationally, such gaps are addressed through high-level synthesis approaches such as umbrella reviews (ElGamal & Zawacki-Richter, 2025). Therefore, an umbrella review that brings together existing meta-analysis and systematic review studies on the effects of educational policies on learning outcomes and teacher competencies in Türkiye has the potential to fill this gap in the literature. Such a study will both demonstrate the strength and consistency of existing evidence and provide a guiding framework for future policy-based research.

Importance of the Study

Education policies are one of the main areas of intervention that determine the direction of education systems and have large-scale social impacts. Policy reforms in the field of education in Türkiye in recent years have brought about comprehensive changes in many dimensions from curricula to teacher training processes, from assessment and evaluation approaches to school organization. Despite such intensive and multidimensional policy making, a holistic evaluation of the evidence on the level and direction of the effects of these policies on learning outcomes and teacher competencies has been limited. Although there are many quantitative, qualitative and mixed-method studies in the literature on educational policies in the Turkish context, most of these studies produce singular findings and do not provide evidence that synthesizes policy effectiveness at a high level. In particular, the small number of meta-analyses and systematic reviews and the unrelated nature of these studies make it difficult for policymakers and practitioners to make a holistic evaluation. This situation significantly limits the efforts to develop evidence-based educational policy.

Education policy interventions are delivered through multiple mechanisms, including curriculum reforms, teacher education and professional development programs, assessment and evaluation regulations, school-level implementation practices, and governance arrangements. These interventions do not produce effects automatically; rather, their outcomes depend on how they are translated into classroom practices, teacher competencies, institutional processes, and learning environments. In this sense, examining policy interventions only at the level of policy documents or official reform statements may provide an incomplete picture. A more comprehensive evaluation requires attention to the ways in which these interventions are implemented, mediated by teachers and schools, and reflected in measurable learning and organizational outcomes.

This study is important in terms of presenting a high-level synthesis by bringing together meta-analysis and systematic review studies on educational policies in Türkiye. Designed with an umbrella review approach, the study allows the strength, consistency and limitations of the available evidence to be assessed within the same analytical framework. Thus, the study aims not only to contribute to academic literature, but also to provide a more robust and systematic knowledge base for policy makers.

Purpose of the Study

The aim of this study is to evaluate meta-analysis and systematic review studies examining the effects of educational policies on learning outcomes and teacher competencies in Türkiye from a holistic perspective using the umbrella review method. In this context, the policy areas addressed by these studies, the output variables they focus on, the impact levels they reach and their methodological features are examined comparatively. By bringing together the findings of existing meta-analyses and systematic reviews, the study aims to provide a general evidence base on the effectiveness of education policies in Türkiye. The study also aims to identify research gaps in the field and provide a guiding framework for future policy-based research.

Research Problem

What do the findings of meta-analysis and systematic review studies on the effects of educational

policies on learning outcomes and teacher competencies in Türkiye indicate and what kind of a holistic picture do these findings reveal in terms of policy effectiveness?

Sub-Problems

1. Which policy areas do meta-analysis and systematic review studies on education policies in Türkiye focus on?
2. Through which output variables (learning outcomes, teacher competencies, etc.) are the effects of educational policies examined in these studies?
3. What are the direction and level of the findings on the effectiveness of educational policies in the meta-analysis and systematic review studies?
4. What are the methodological characteristics (sample size, type of analysis, quality criteria, etc.) of these studies?
5. What strengths and limitations do the findings of the present meta-analysis and systematic review reveal in terms of evidence-based evaluation of educational policies in Türkiye?

Methodology

In this section, the methodology of the study is presented in a detailed and transparent manner. The study is structured as an umbrella review that aims to synthesize meta-analysis and systematic review studies conducted in the field of educational policy at a high level. The design of the method section was planned to increase the reproducibility and scientific reliability of the study.

Research Design

This study is based on a qualitative synthesis-based *umbrella review* design. Umbrella review is a tertiary research approach that synthesizes the findings of multiple systematic reviews and meta-analyses published in a particular field at a high level, focusing on secondary evidence rather than primary studies (Slim & Marquillier, 2022; Choi & Kang, 2022). This approach aims to holistically address the fragmented, sometimes contradictory and difficult-to-interpret evidence structure for decision-makers, especially because of the accumulation of many systematic reviews and meta-analyses on the same policy area.

The umbrella review method is increasingly preferred in policy development processes as it allows assessing the overall direction, consistency and strength of evidence (Fernandez et al., 2025). In this context, the study brings together meta-analysis and systematic review studies on educational policies in Türkiye to synthesize the evidence on policy effectiveness at a high level.

Research Model

The study was conducted within the framework of a descriptive and comparative synthesis model. The main purpose of the model in umbrella review studies is not to recalculate quantitative findings, but to comparatively evaluate the directions, magnitudes and methodological characteristics reported in existing meta-analyses and systematic reviews (Slim & Marquillier, 2022; Fernandez et al., 2025). In line with this model, the included studies were compared in terms of policy areas, outcome variables and methodological characteristics.

The research was conducted within the framework of a descriptive and comparative synthesis model. In this model, the policy areas addressed by the included studies, the output variables they focused on and the findings they reached were examined comparatively. The model is not based on direct recalculation of quantitative results, but on a high-level assessment of existing effect sizes, directions and interpretations.

Identification of Studies and Screening Process

In the umbrella review approach, the literature review process aims to identify not primary studies but

secondary studies in the form of meta-analyses and systematic reviews in a comprehensive and systematic manner (Slim & Marquillier, 2022; Fernandez et al., 2025). Accordingly, Google Scholar, TR Index and related national journal archives were searched to reach meta-analysis and systematic review studies focusing on educational policies in Türkiye. The keywords "education policy", "education policy", "meta-analysis", "systematic review" and "umbrella review" were used together and in different combinations during the screening process.

Inclusion and Exclusion Criteria

Clearly defining the inclusion and exclusion criteria in umbrella review studies is critical for the reliability of the synthesized evidence (Choi & Kang, 2022). The main criteria for the inclusion of studies in this study were that they were conducted in the Turkish context, had a direct or indirect relationship with educational policies, used at least one of the meta-analysis or systematic review methods, and were published in peer-reviewed journals. Primary research, studies containing only descriptive theoretical discussions and reviews not related to the policy field were excluded from the scope of the research.

The studies included in the research were determined according to the following criteria: they were conducted in the context of Türkiye, were directly or indirectly related to education policies, employed at least one of the meta-analysis or systematic review methods, and were published in peer-reviewed journals. Studies that did not meet these criteria, including primary research studies or those containing only theoretical discussions, were excluded from the scope of the research.

Data Collection Process

A structured data collection form was developed for each of the included studies. Through this form, the year of publication, policy area covered, type of analysis, number of studies covered, sample size and main findings of the studies were systematically recorded.

Table 1.
Main Characteristics of Included Studies

Author(s)	Year	Study Type	Policy Area	Outputs Analyzed
Bakioğlu & Göktaş	2019	Meta-analysis	Teaching policies	Attitude, academic output
Babaoglu	2018	Systematic review	Higher education policies	Policy transfer, governance
Hamarat	2019	Systematic review	Education reforms	Structural transformation, implementation
Kaya	2023	Meta-synthesis	Program and teaching policies	Research trends
Kılıç & Yavuz	2022	Meta-analysis	Teacher policies	Teacher competencies
Gürhan	2025	Systematic policy analysis	Curriculum policies	Program change, output alignment
Kuru & Eryaman	2025	Systematic review	Evidence-based policy	Policy-research relationship
Mertkan, Mills, Takir, & Emmioglu	2026	Systematic review	Research integrity and evidence ecosystem in higher education	Retraction patterns, research quality, and policy implications
Sarıkaya ElGamal & Zawacki-Richter	2025	Umbrella review	Teaching policies	Learning outcomes
OECD	2018	Policy report (synthesis)	Education policy	Use of evidence

Data Analysis

In the data analysis process, the findings of the included meta-analysis and systematic review studies were analyzed using descriptive and comparative analysis techniques. The impact aspects, impact levels and interpretations reported by the studies were categorized under common themes. Quantitative re-analysis was not conducted; the consistency and generalizability of the findings were evaluated at a high level.

Reliability and Validity

Reliability and validity in umbrella review studies are related to the clarity of the screening strategy used, the reproducibility of the inclusion-exclusion criteria, and the transparency of the analysis process (Fernandez et al., 2025). In this study, these criteria were clearly defined and the data collection and analysis process was conducted through standardized forms. Moreover, the inclusion of only meta-analysis and systematic review studies increases the representativeness of the findings on policy effectiveness. In this study, as recommended in the umbrella review literature, no quantitative scoring was used to rate the methodological quality of the included studies; instead, the methodological characteristics of the studies were assessed descriptively (Slim & Marquillier, 2022; Choi & Kang, 2022).

Findings

In this section, the findings are presented in five thematic axes based on the sub-problems of the study. First, the distribution of the reviewed studies according to policy areas is described; second, the output variables over which policy effects are discussed in these studies are presented; third, the direction and level of findings (effect sizes/levels of association and descriptive results) are elaborated with examples; fourth, methodological characteristics (scope, model, heterogeneity and bias controls) are tabulated; and finally, the strengths and limitations of the evidence are synthesized.

Policy Areas in which the Effects of Education Policies in Türkiye are Examined

While a significant number of the studies evaluated in the umbrella review directly address "education policy" at the macro level (evidence-based policy making, policy analysis processes, 21st century skills and curriculum reforms), some of them discuss the reflections of policy outcomes on the field at the micro level (teacher training, organizational processes, teaching strategies and intervention programs) through meta-analysis or systematic review logic. This distribution indicates that policy research in Türkiye is clustered around "policy process and governance" on the one hand and "policy outcomes" on the other.

Table 2.

Thematic classification of policy areas and evidence domains identified in the umbrella review

No	Work (short definition)	Type	Policy/focus area (thematic classification)	Scope (number of studies / data)
1	The effect of demographic variables on pre-service teachers' critical thinking dispositions	Meta-analysis	Teacher training / outputs	k=53 (gender), k=28 (grade), k=13 (mother edu), k=15 (father edu)
2	Organizational commitment-job satisfaction relationship in educational organizations	Meta-analysis	Education management / human resource policies	k=32, Ntotal=9482
3	The effect of cooperative learning (science-mathematics) on attitude towards the course	Meta-analysis	Teaching policies / pedagogical practice	k=33
4	Educational interventions supporting psychomotor development in preschool period	Meta-analysis	Early childhood / intervention programs	k=28 thesis
5	The effect of reading comprehension strategies on reading comprehension	Meta-analysis	Basic skills / teaching strategies	k=27 (total data merge report)
6	Systems thinking approach in science education	Meta-analysis	STEM/science policies / Teaching approach	k=12 studies (articles)
7	Evidence-informed education policy in Türkiye	Systematic review	Use of evidence in policy making	Descriptive themes
	Transforming the educational policy analysis process into	Conceptual/ policy analysis	Policy analysis processes	Descriptive framework

8	practice in educational administration			
9	Education policies in Türkiye with a focus on 21st century skills	Review/ policy reading	Curriculum and skills policies	Descriptive trends
10	Curriculum reform in Türkiye and policy orientation in the context of the "Turkish Century Education Model"	Policy analysis	Curriculum reforms/ skills policies	Descriptive analysis

Note: While some studies construct the policy domain as "direct education policy", others focus on areas that can be considered policy outputs (teacher training, teaching approaches, organizational outcomes). Therefore, the table shows the distinction between "macro policy" and "policy-sensitive output" under the same umbrella.

The fact that most of the meta-analysis studies in Table 2 focus on micro-level domains such as teacher training, instructional approaches and learner outcomes suggest that quantitatively accessible variables (academic achievement, attitude, psychomotor development, organizational commitment, etc.) are prioritized in measuring policy effects. On the other hand, it is noteworthy that studies that directly examine policy-making processes, governance mechanisms and decision-making dynamics are more limited in number and mostly in the form of descriptive or conceptual analyses. This distribution reveals that the production of evidence on education policies in Türkiye is concentrated on the axis of "policy outcomes" rather than "policy design".

Moreover, the high number of primary studies (k-values) and total sample sizes of the studies in the table indicate that meta-analyses provide a strong quantitative evidence pool for policy debates. However, this quantitative strength does not necessarily imply that the causal link between policy instruments and outcomes can always be clearly established. For this reason, Table 2 makes visible the scope and centers of gravity of existing synthesis studies on education policies in Türkiye, while also highlighting the analytical gap between the macro policy level and the micro-output level. The overall effect sizes, heterogeneity statistics and publication bias checks for the reviewed meta-analysis studies are presented in detail in Appendix A and Appendix B. The findings point to impact patterns that differ by policy area and output type.

Output Clusters Reflecting the Effects of Education Policies

The findings obtained within the scope of this sub-problem show that the effects of educational policies in Türkiye are read three main output clusters. In the meta-analyses and systematic reviews reviewed, policy impacts were assessed not directly through policy texts or regulatory documents, but through indicators representing the consequences of these policies on learning processes, teacher training and the functioning of educational organizations. This indicates that the effectiveness of education policies is often made visible through indirect but measurable outcomes.

The first set of outcomes is learner outcomes. In this group, indicators such as reading comprehension skills (policies based on reading strategies), attitudes towards the lesson (cooperative learning practices) and psychomotor development (preschool interventions) stand out. Such outcomes reflect the effects of education policies on learning processes through classroom practices and pedagogical interventions. Meta-analysis findings suggest that policy orientations that focus specifically on basic skills and early interventions produce significant but context-sensitive effects on learner outcomes. However, these outcomes largely represent policy effectiveness at the micro level; the link to the macro-objectives of policy design is often indirect.

The second set of outputs consists of indicators related to teacher training and pre- service teachers. Variables such as pre-service teachers' critical thinking tendencies are treated in policy language as important outcomes associated with the quality of teacher training and teacher competencies. Such indicators make visible the effects of teacher policies on individual competencies, but these effects are often limited or underreported, suggesting that teacher education policies have a complex and

multidimensional impact structure. This finding suggests that teacher policies should be evaluated not only based on individual characteristics but also based on program design and implementation conditions.

The third set of outcomes includes indicators related to educational organizations and governance. The relationship between organizational commitment and job satisfaction stands out as an output area related to organizational climate and human resource management policies. The correlational findings obtained at this level show that educational policies are not limited to classroom learning outcomes; they can also have significant effects on the functioning at the school and institution level. In particular, the high levels of correlation reported on organizational variables reveal the importance of evaluating teacher policies within the institutional context.

Overall, the output variables used in synthesis studies on education policies in Türkiye strongly reflect certain dimensions of policy implementation but fall short of capturing higher-level objectives of policy design such as equity, access, sustainability and long-term system effects. This situation shows that there is a need for new synthesis studies to more systematically establish the relationship between micro-level outcomes and macro policy objectives in the evaluation of education policies.

Direction and Level of Findings on the Effectiveness of Education Policies

Within the scope of this sub-problem, examples of effect size/relevance levels for meta-analyses presenting quantitative synthesis and key finding themes for descriptive reviews and policy analyses are reported together.

Quantitative synthesis findings (examples from meta-analyses)

Table 3 comparatively presents the overall effect sizes and levels of association reported in the meta-analysis studies included in the umbrella review. When the findings in the table are analyzed, it is seen that the quantitative evidence obtained in outcome areas sensitive to education policies in Türkiye varies significantly in terms of both direction and magnitude. This reveals that policy effects are not uniform; they vary according to the type of intervention, the targeted outcome area and the context examined.

Table 3.

Selected "overall effect" and association level findings from meta-analyses (examples)

No	Output / Focus	Model	k	General findings (summary)	Numerical finding (according to the report on file)
1	Critical thinking disposition in pre-service teachers (gender effect)	Random effects	53	The impact is exceptionally low	EBort=0.028; n=20682
2	Critical thinking disposition (grade level effect)	Random effects	28	Impact on the low to exceptionally low range	(reported in tables in the study)
3	Organizational commitment-job satisfaction relationship	Random effects	32	Relationship high	Pearson r (random)=0.519; 95% CI: 0.447-0.584
4	Cooperative learning → attitude towards the course (middle school science/mathematics)	Meta-analysis	33	Impact small-medium	Hedges g=0.445
5	Preschool interventions → psychomotor development	Random effects	28	Impact medium	ES=0.671; 95% GA: 0.402-0.939
6	Reading strategies → reading comprehension	Random effects	27	Impact medium-high (according to the study)	The overall impact is reported in Table 3

The findings from the meta-analyses in Table 3 show that policy interventions based on instructional strategies and educational interventions produce small-medium to medium-level effects on learner outcomes. The fact that the effect of cooperative learning on attitudes towards the course (Hedges $g \approx 0.45$) and the effect of educational interventions on psychomotor development ($ES \approx 0.67$) are in the medium effect band indicates that policy orientations centered on pedagogical practices can produce measurable and meaningful outcomes. Similarly, the fact that the effects of policies on reading strategies on reading comprehension are reported at medium and medium-high levels suggests that policy choices focusing on basic skills are supported by relatively stronger quantitative evidence.

On the other hand, the fact that effect sizes were reported at exceptionally low levels (e.g., $EB \approx 0.03$ for gender) in meta-analysis findings examining the effect of demographic variables on pre-service teachers' critical thinking dispositions points to a remarkable divergence in policy debates. This finding suggests that regulations based on individual or demographic variables have limited effects in teacher training policies and that policy instruments targeting more holistic curriculum design, teaching processes and learning environments should be brought to the forefront. However, this assessment is limited to the quantitative findings reported by these meta-analyses, and implications for the contextual and structural dimensions of policy impacts will be discussed in the following sections.

On the other hand, the high levels of association reported in meta-analyses conducted at the level of educational organizations (e.g., $r \approx 0.52$ for the organizational commitment-job satisfaction relationship) suggest that policy adjustments to human resources and organizational climate can produce strong and consistent relationships. Such findings reveal that education policies can have significant effects not only on student outcomes but also on variables related to the functioning of teachers and educational organizations.

Overall, Table 3 shows that meta-analyses conducted in education policy-sensitive areas in Türkiye reveal that quantitative evidence of policy effectiveness is heterogeneous in terms of magnitude and direction, whereas repeated and consistent patterns of impact emerge, particularly in areas such as pedagogical practices and organizational processes. This table indicates that policy impacts at the umbrella review level should not be read in terms of a "there is/there is not" dichotomy, but rather in terms of an effect size band and contextual differences.

Descriptive review/policy analysis findings (thematic summary)

Table 4 presents the thematic findings of the descriptive review and policy analysis studies included in the umbrella review in a holistic manner. When the table is examined, it is seen that qualitative and descriptive synthesis studies on education policies in Türkiye are clustered mainly on the axes of policy-making processes, evidence-based decision-making, skills-oriented curriculum orientations and reform discourse-implementation relationship. This shows that while quantitative meta-analyses are more concerned with policy outcomes, descriptive studies focus on the quality and functioning of policy processes.

Table 4.

Prominent themes in review/analysis studies that provide policy readings

No	Work focus	Thematic findings (summary)
7	Evidence-based education policy (Turkey)	Limited/heterogeneous integration of research evidence into policy processes; determinism of institutional capacity and mediation mechanisms in decision-making processes; policy-implementation gap and need for a data ecosystem
8	Translating the policy analysis process into practice	Emphasizing the importance of "real knowledge" in policy development, making performance limitations visible, generating shared meaning among stakeholders, and reducing to the implementation level
9	Policies focusing on 21st century skills	The problem of coordination of skills discourse with curricula and assessment and evaluation practices; increased targets in policy

10	Turkish Education Model and curriculum reform	Century	documents but limited means of implementation The search for balance in the reform discourse (global skills-national identity-values); skills-oriented reframing of curricula; risk areas for implementation capacity and teacher preparation
----	---	---------	--

A common finding of the studies in Table 4 is that the integration of research evidence into education policy processes is limited and heterogeneous. Review studies on the evidence-based policy approach emphasize that academic knowledge is shaped by institutional capacity, mediation mechanisms and the context of decision-making rather than being a direct determinant of policy making. This finding suggests that education policies are closely related not only to the existence of scientific evidence but also to how, by whom and under what conditions this evidence is used.

Studies on the translation of the policy analysis process into practice show that the policy development process is more than a technical analysis activity; it consists of multi-layered stages such as the production of shared meaning among stakeholders, the realization of performance limitations at the implementation level, and the reduction of policy objectives to the field. These studies reveal that the gap between policy texts and implementation has not only design, but also managerial and cultural dimensions.

The studies in Table 4, which focus on 21st century skills and curriculum reforms, show that the discourse on skills has become increasingly stronger in education policies in Türkiye; however, this discourse is not fully coordinated with assessment and evaluation systems and classroom practices. In particular, the findings that the targets in reform documents have expanded while the means of implementation and teacher preparation remain limited make the tension between policy-level claims and implementation capacity visible.

Overall, Table 4 shows that descriptive and qualitative synthesis studies on education policies in Türkiye strongly reveal the complexity and multi-actor nature of policy processes; however, these studies mostly focus on understanding policy design, discourse and implementation conditions rather than directly measuring the quantitative effects of policy outcomes. This picture, when read together with the findings of quantitative meta-analysis within the umbrella review, points to the need to evaluate education policies in terms of both measurable outcomes and managerial and contextual processes. Detailed impact and heterogeneity statistics of the quantitative meta-analysis findings are presented in Appendix A for transparency and traceability purposes.

Methodological Approaches to Assessing Policy Impacts

In this sub-problem, especially the methodological commonalities and differences of meta-analyses are tabulated. The findings are based on a high-level comparison of the model, heterogeneity and bias controls reported by the studies, rather than "recalculating the primary data" as required by the umbrella review approach.

Table 5.

Methodological characteristics of meta-analysis studies (selected indicators)

No	Model	Heterogeneity (example)	Publication bias checks (example)	Note
1	Random effects	Q=225.231 for gender; I ² =76.913	Funnel charts, Orwin Safe N, Duval-Tweedie, Egger	Separate k and n reports for multiple variables
2	Random effects	Q(sd=31)=651.288; I ² ≈95.240	Funnel plot, crop-fill, Orwin, Egger, Begg-Mazumdar	Effect size reported as Pearson r
3	(reported meta-analysis)	(in the working paper)	(in the working paper)	Attitude focus towards the course; g=0.445
4	Random effects	Q=166.98; I ² =83.83	(in the working paper)	Combines thesis-based interventions; ES=0.671
5	Random effects	(in the working paper)	(in the working paper)	Reading strategies;

6	Fixed effects (according to the study report)	Q not significant; $I^2=0\%$ (Table 3)	(in the working paper)	moderators (thesis type, year, etc.) Systems thinking; detailed discipline breakdowns
---	--	---	------------------------	---

Table 5 comparatively presents the methodological characteristics of the meta-analysis studies evaluated in the umbrella review in terms of the effect model used, the level of heterogeneity and the controls for publication bias. When the table is examined, it is seen that random effects model is preferred in a significant portion of the meta-analysis studies conducted in the field of education in Türkiye. This preference is consistent with the high levels of heterogeneity, which indicate that there are significant differences between the studies in terms of context, sample, implementation period and measurement tools.

The heterogeneity indicators (Q and I^2 values) in Table 5 show that medium-high and high levels of heterogeneity were reported in many meta-analyses. Especially in studies focusing on teacher training, organizational variables, and instructional interventions, values above 70% indicate that it is difficult to generalize findings on policy effectiveness to a single context or practice. This finding provides indirect evidence that education policies in Türkiye can produce variable results under different school types, regional conditions and implementation models.

When the findings on publication bias are examined, it is seen that multiple control techniques (funnel plots, Egger test, Orwin Secure N, Duval-Tweedie trim-and-fill method, Begg-Mazumdar rank correlation) were used in most of the meta-analyses. This can be considered as a methodological strength that increases the reliability of the synthesized quantitative evidence. Reporting multiple bias controls together shows that meta-analyses focus not only on generating effect sizes but also on evaluating the robustness of these effects.

Another noteworthy point in Table 5 is that fixed effects model was preferred in some meta-analyses. The fact that these studies report low or statistically insignificant levels of heterogeneity suggests that the relevant policy outcomes are examined in more homogeneous research contexts. However, the limited number of such studies suggests that the production of evidence on education policies in the Turkish context is generally characterized by high contextual diversity.

Overall, Table 5 reveals that the meta-analyses evaluated within the umbrella review have certain methodological commonalities but show significant differences in terms of heterogeneity and model preference. This table shows that in interpreting quantitative findings on policy effectiveness, it is important to consider not only the size of the effects but also the context, conditions and heterogeneity under which these effects are produced.

Strengths and Structural Gaps in the Evidence Base for Education Policies

First, reporting publication bias checks (funnel plots, Egger, trim-fill, Orwin Safe N, etc.) in meta-analysis studies is a practice that increases the reliability of evidence for policy debates. Second, the fact that some meta-analyses not only give the overall effect but also make heterogeneity visible opens the door to the question "what works better under which conditions?" in policy language. Third, reading descriptive policy analyses and quantitative syntheses under the same roof enables the evaluation of education policies in Türkiye with both "text and process" and "output and impact" dimensions.

However, several limitations of the evidence base are also evident. The causal chain between the 'policy instrument' itself (e.g., regulation, funding, curriculum decision, assessment policy) and the 'outcome' is not always clear, as some of it focuses on micro-practices that are sensitive to policy outcomes and not directly on macro policy design. Moreover, in meta-analyses with high heterogeneity, policy recommendations run the risk of generalizability when context variables are not sufficiently detailed. Finally, the limited number of quantitative syntheses (meta-analyses) in topical areas such as 21st century skills and curriculum reforms suggests that policy decisions are still heavily informed by descriptive readings.

Table 6.

Umbrella review level evidence map: strengths and gaps

Areas where evidence is strong	Evidence gaps/risk areas
Learner outcomes of instructional strategies and interventions (effect size-based reports)	Lack of syntheses that directly evaluate the causal link between macro policy instruments and outcomes
Relational findings at the level of educational organizations (such as organizational commitment-job satisfaction)	Failure to more systematically match moderator analyses to policy variables (region, school type, socioeconomic level)
Extensive bias checks in some meta- analyses	Limited number of meta-analyses/systematic reviews in current reform areas (skills-based curricula, assessment policies)

Table 6 systematically summarizes the areas where the evidence base on education policies in Türkiye is strong and the areas where it is relatively weak or has gaps in line with the findings of the umbrella review. The table was created to translate the quantitative and descriptive findings presented in the previous sub-problems into a holistic evidence map and makes visible the limits of the existing body of knowledge on policy effectiveness.

The findings in Table 6 show that there is strong and replicated quantitative evidence, particularly in policy areas focusing on instructional strategies and educational interventions. The clustering of effect sizes reported in meta-analyses in areas such as cooperative learning, reading strategies and preschool interventions at the small-medium to medium level indicates that such policy orientations can produce consistent effects on learner outcomes. Similarly, the high levels of association between variables such as organizational commitment and job satisfaction at the level of educational organizations suggest that policy adjustments to human resources and organizational climate have a strong evidence base.

In contrast, Table 6 reveals that synthesis studies that directly evaluate the causal link between macro policy instruments and micro-output variables are limited. A significant number of existing meta-analyses focus on pedagogical or organizational variables that indirectly reflect the outcomes of policy decisions and do not explicitly model the relationship between the policy instruments themselves (e.g., curricular regulations, assessment policies, financing mechanisms) and the outcomes achieved. This suggests that evidence on policy effectiveness is often concentrated at the implementation level, while syntheses on the higher levels of policy design are relatively limited.

Another notable gap in Table 6 is the failure to systematically match moderator analyses conducted in meta-analyses with policy variables. Although some studies report moderators such as school type, grade level or type of study, syntheses in which these variables are considered more holistically in the policy context (such as regional differences, socioeconomic structure, implementation model) are limited. This situation stands out as a factor that limits the generalizability of policy implications in studies where high levels of heterogeneity are reported.

Overall, Table 6 shows that the existing syntheses of education policy syntheses in Türkiye provide strong and consistent evidence in certain areas, but there are significant research gaps, especially in terms of current reform areas, macro policy instruments and contextual variables. In line with the main purpose of the umbrella review approach, this evidence map provides a systematic answer not only to the question "what do we know?" but also to the question "in which areas is knowledge missing?".

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings of this study indicate that the evidence produced by meta-analyses and systematic reviews on educational policies in Türkiye should be interpreted in terms of impact bands, contexts, and implementation conditions rather than singular outcomes. The quantitative synthesis presented in the findings section shows that small to moderate effects are mostly reported in the context of pedagogical practices and educational interventions, while correlational findings on organizational variables show higher and more consistent patterns. This suggests that the output-generating capacity of education policies is shaped by implementation-level instruments and human resource processes rather than direct

regulatory texts.

The evidence maps at the umbrella review level shows that micro implementation outcomes play a dominant role in the evaluation of education policies in the Turkish context. Policy orientations focusing on instructional strategies, early childhood interventions and basic skills appear to be able to produce measurable impacts on learner outcomes. However, it is noteworthy that the causal relationship between macro policy instruments (curriculum reforms, assessment and evaluation arrangements, governance and financing mechanisms) and outcomes has been evaluated directly to a limited extent in synthesis studies. This finding suggests that the "policy-implementation gap", which is frequently encountered in the evaluation of education policies, is also a determining factor in the production of evidence in Türkiye (Cairney, 2016).

The high levels of heterogeneity reported in meta-analyses reinforce the need for context-sensitive evaluation of policy effectiveness results. The preference for the random effects model in areas with high heterogeneity indicates that different school types, regional conditions and implementation periods may be determinant on policy outcomes. In this context, it can be said that "average effect size" alone is not a sufficient indicator for policy decisions; conditional effects revealed through moderator analyses offer a more meaningful reading in terms of policy design (Cooper, Hedges, & Valentine, 2019). The findings of descriptive review and policy analysis studies, when read together with quantitative syntheses, show that education policies are not only a technical field of intervention, but also a multi-actor and multi-layered governance process. Despite the increasing visibility of evidence-based policy discourse in Türkiye, the integration of research findings into policy processes is limited by institutional capacity, mediation mechanisms and decision-making culture. This is in line with the "use of evidence" debates emphasized in international literature (Nutley, Walter, & Davies, 2007). Policy analyses, especially on curriculum reforms and 21st century skills, reveal that while the goals are broadening, there are significant risk areas in terms of implementation tools and teacher preparation. These findings suggest that the alignment between reform discourse and classroom practices is a critical determinant of policy effectiveness. Similarly, international comparative studies emphasize that the success of reforms is closely related to teacher capacity and continuity of implementation (OECD, 2018).

Taken together, the discussion findings of this study reveal the structural gaps as well as the strengths of the existing evidence base on educational policies in Türkiye. The umbrella review approach allows for a more balanced and critical reading of policy effectiveness by bringing together evidence produced at different levels under the same roof. In this respect, the study not only recapitulates the existing findings but also provides an analytical framework in which directions policy research should be deepened.

This study provides a high-level synthesis of policy effectiveness by using an umbrella review approach to meta-analysis and systematic review studies on educational policies in Türkiye. The findings show that the effects of educational policies are mostly visible through pedagogical practices and organizational processes, while direct causal relationships between macro policy instruments and outcome variables are represented by a limited number of synthesis studies.

Quantitative synthesis findings reveal that policy orientations based on instructional strategies and educational interventions produce significant but context-sensitive effects on learner outcomes. Relational findings at the organizational level indicate that policy arrangements for human resources exhibit strong and consistent patterns. On the other hand, in areas of high heterogeneity, the generalizability of policy implications is limited and contingent effects need to be considered. These results suggest that interpretations based on single meta-analysis findings may be insufficient in evaluating educational policies in Türkiye and that it is necessary to synthesize evidence produced at different levels in a holistic manner. The umbrella review approach provides a powerful methodological framework that responds to this need.

The results of the study offer some instructive implications for future studies on education policy in Türkiye. First, there is a need for synthesis studies that directly evaluate the causal relationships between macro policy instruments and micro-level learning and organizational outcomes. Such studies would contribute to a clearer understanding of the link between policy design and implementation outcomes. Moreover, it is important that moderator analyses reported in meta-analyses are more systematically linked to policy variables. Recoding variables such as regional differences, school types, socioeconomic context,

and implementation durations into policy language may support more functional evidence generation for decision makers. Finally, to strengthen the evidence-based policy approach, more concrete institutional mechanisms are needed to translate research findings into policy processes. These mechanisms may include research-policy advisory boards, evidence synthesis units within ministries, regular policy briefs prepared for decision makers, national data-sharing platforms, and structured collaboration channels between universities, schools, and policymakers. Such mechanisms would make research evidence more accessible, usable, and responsive to contextual needs, thereby contributing to the development of educational policies based on both scientific evidence and contextual reality.

References

- Babaoğlu, C. (2018). A literature review on higher education policy in Turkey and policy transfer as a key term for analysis. *Fiscaoeconomia*, 2(1), 186–203. <https://doi.org/10.25295/fsecon.2018.01.009>
- Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin tutuma etkisinin meta analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1013-1043. <https://doi.org/10.30831/akukeg.454886>
- Cairney, P. (2016). *The politics of evidence-based policy making*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51781-4>
- Choi, G. J., & Kang, H. (2022). The umbrella review: A useful strategy in the rain of evidence. *Korean Journal of Pain*, 35(2), 127-128. <https://doi.org/10.3344/kjp.2022.35.2.127>
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd ed.). Russell Sage Foundation.
- ElGamal, H., & Zawacki-Richter, O. (2025). Insights from an umbrella review of flipped learning in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(4), 141-171. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i4.8301>
- Fernandez, R. S., Sharifnia, A. M., & Khalil, H. (2025). Umbrella reviews: A methodological guide. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 24(6), 996–1002. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvaf012>
- Gürhan, E. (2025). Primary school curriculum reform in Türkiye: Analyzing recent innovations in national education policies. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 15(1), 143-155. <https://doi.org/10.18592/aladzkapgmi.v15i1.16298>
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA.
- Kaya, S. (2023). A meta-synthesis on the scope and research trends in curriculum and instruction field (1974-2021) in Türkiye. *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 246-263. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292721>
- Kılıç, İ., & Yavuz, M. (2022). Analysis of articles published in 2019 and 2020 within the scope of education policies, management, and leadership. *Journal of Education and Future*, 22(22), 1-14. <https://doi.org/10.30786/jef.901113>
- Kuru, M. E., & Eryaman, M. Y. (2025). A systematic review of research-informed educational policy and practice in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 20(2), 58-73. <https://doi.org/10.29329/epasr.2025.1329.3>
- Mertkan, S., Mills, D., Takir, A., & Emmioglu Sarıkaya, E. (2026). Research on retractions: A systematic review and research agenda. *Accountability in Research*, 33(3), Article 2542203. <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2542203>
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). Using evidence: Introducing the issues. In S. M.

Nutley, I. Walter, & H. T. O. Davies (Eds.), *Using evidence: How research can inform public services* (pp. 1–32). Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781847422323.ch001>

OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Slim, K., & Marquillier, T. (2022). Umbrella reviews: A new tool to synthesize scientific evidence in surgery. *Journal of Visceral Surgery*, 159(2), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.jviscsurg.2021.10.001>

Tuncay, A., Dönmez, Y., Meral, O., & Okay, H. (2024). Milli eğitim yönetiminde eğitim politikası analiz sürecini uygulamaya dönüştürme. *International Journal of Social Sciences (IJSS)/Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(33). <https://doi.org/10.52096/usbd.8.33.15>

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

APPENDICES

Appendix. 1. Prospective teachers' critical thinking disposition (demographic variables)

Table A1.

Overall impact and heterogeneity statistics (reported)

Indicators	Value	Note
Model	Random effects	As reported in the study
k	53	Gender subgroup
n (total)	20.682	-
Effect size (EB)	0.028	Exceptionally low
95% CI	-	One-to-one transfer from spreadsheet
Q	225.231	-
I ²	% 76.913	High heterogeneity
p	-	As reported in the study

Table A2.

Overall effect and heterogeneity statistics (grade level)

Indicators	Value	Note
Model	Random effects	-
k	28	-
EB	-	Low to exceptionally low range
95% CI	-	-
Q/I ² /p	-	One-to-one from the study

Table A3.

Overall association level and heterogeneity statistics

Indicators	Value	Note
Model	Random effects	-
k	32	-
n (total)	9.482	-

Appendix. 2. Recoding Moderator (Subgroup) Analyses in Policy Language

In this section, the moderator analyses reported in the meta-analyses are recategorized **into policy-sensitive conditions**. The aim is to provide a high-level and comparative answer to the question "under which conditions does it impact increase/decrease?".

Table B1.

Policy-based recording of moderator analyses

Policy-related condition	Moderator variable (reported)	Impact pattern	Reading in terms of politics
Teaching level	Primary-secondary- high school	The level of impact varies	Tier-specific tools needed in policy design
Type of study	Thesis-article	In some areas, the impact is higher in theses	The policy input value of practice-based research
Application duration	Short-medium-long	Effect tends to increase with increasing duration	Emphasis on continuity in policy implementation
Sample size	Small-large	Impact may decrease in large samples	ling and context sensitivity
Field/Discipline	Science-mathematics-reading etc.	Different impact bands across domains	Site-specific policy instruments

Note: This table does not represent a recalculation of moderator analyses, but a high-level coding of the findings reported in meta-analyses in policy language.

Ethical Declaration and Committee Approval

This study adhered to the principles of scientific research and publication ethics. Since the study is methodologically a meta-analysis review, an ethics report was not obtained.

Proportion of the Authors' Contribution

All stages of this research were conducted by the author.



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Yaşayan Eğitim Anlayışı: Grundtvig'in Halk Liseleri ve Cumhuriyet Halkevleri

Mehmet ÖRÜKER¹, Şener ŞENTÜRK²

Öz

Eğitim hayat boyu devam eden sonsuz bir süreçtir. Yaşamın her safhasında insan değişen, dönüşen durum ve davranışlara uyumsamak ister, bunu da öğrenerek ve eğitimle gerçekleştirir. Yetişkin eğitiminin önemli düşünürlerinden olan Nikolai Frederik Severin Grundtvig, bireylerin yaşam boyu öğrenmesine odaklanmış, Danimarka'da süregelen klasik eğitsel anlayış ve metotlara karşı çıkararak yaşayan söz kavramını ortaya atmış, yeni bir yetişkin eğitimi felsefesi ileri sürmüştü ve eğitim yoluyla ülkesini kalkındırmaya çalışmıştır. Benzer şekilde yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti de yapılan reformların halk tabanında kabul edilmesi için yetişkin eğitime yönelik Halkevlerini kurmuş ve halkı bu çatı altında toplamaya çalışarak devleti kalkındırma yoluna gitmiştir. Derleme makalesi olarak tasarlanan bu çalışmada Grundtvig'in düşüncelerine ve Halk Lisesi hayaline odaklanılmış ayrıca Türk Halkevleri ve Danimarka Halk Liseleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu araştırmanın yetişkin eğitimi alanında bilhassa Türkiye'de alan yazına katkı sağlayacağı, halk eğitimi politikalarına fikir vereceği ve yeni uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grundtvig, Halk Lisesi, Halkevi, yetişkin eğitimi.

The Concept of Living Education: Grundtvig's Folk High Schools and the Republican People's Houses

Abstract

Education is an endless process that continues throughout life. At every stage of life, human beings seek to adapt to changing and transforming situations and behaviors, and they achieve this through learning and education. Nikolai Frederik Severin Grundtvig, one of the important thinkers of adult education, focused on individuals' lifelong learning, opposed the classical educational understanding and methods prevailing in Denmark, introduced the concept of the living word, proposed a new philosophy of adult education, and sought to develop his country through education. Similarly, the newly established Republic of Türkiye founded the People's Houses for adult education in order to ensure the acceptance of its reforms among the public, sought to gather the people under this institutional framework, and aimed to develop the state through education. Designed as a review article, this study focuses on Grundtvig's ideas and his vision of the Folk High School, and also examines the relationship between Turkish People's Houses and Danish Folk High Schools. It is believed that this research will contribute to the literature in the field of adult education, particularly in Türkiye, offer insights into public education policies, and support new practices.

Keywords: Grundtvig, Folk High Schools, People's House, adult education.

Makale Geçmişi	Geliş: 25.06.2026	Kabul: 30.06.2026	Yayın: 30.06.2026
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Öröker, M. & Şentürk, Ş. (2026). Yaşayan Eğitim Anlayışı: Grundtvig'in Halk Liseleri ve Cumhuriyet Halkevleri. <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 5(1), 67-80.		

¹ Sorumlu yazar: Lisansüstü öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TÜRKİYE, orukermehmet72@gmail.com, ORCID: 0009-0005-6425-6616

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TÜRKİYE, sener.senturk@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0672-7820

Giriş

Zorunlu eğitim çağının geride kalmasıyla eş zamanlı olarak birey yetişkin olarak adlandırılmaya başlar. Zira bu dönem hayatlarındaki sorumlulukları büyük oranda üstlendikleri ve kabullendikleri (Ekici, 2020) bir andır. Yetişkinlik dönemi bir anlamda artık alınan eğitimin uygulanmaya geçtiği safhayı ifade etmektedir. Bireyler aldıkları eğitim çerçevesinde bir işe girer ve hayatlarını idame etmeye başlarlar. Edinilen eğitimle bireyin tercih ettiği meslek örtüştüğü takdirde bir süre tekrardan eğitim faaliyetlerinde bulunmaya ihtiyaç duymayabilir lakin bir zaman sonra aldığı eğitim dönemin ihtiyaçlarını karşılamamaya başlayacaktır (Özüstün-Kıral, 2024). Bu süreçte yetişkin eğitim faaliyetleri devreye girmektedir. Bu faaliyetlere katılarak kendini güncelleyen bireyler toplum içinde refah düzeylerini arttırabilmekte veyahut var olan refah düzeylerini kaybetmemektedirler. Buna karşın yaşam boyu öğrenmeyi sadece ekonomik refahla sınırlandırmak eksik olacaktır. Bireylerin karşılaşması gereken ihtiyaçlardan biri de öğrenme ihtiyacıdır (Okçabal, 1994). Bilhassa yetişkin eğitimi bireylerin gönüllülüğünde olduğu için ihtiyaç kavramı daha fazla önem arz etmektedir (Güner, 1990).

“Her ne kadar bilinmezlerle dolu olsa da ‘insan’ adını alan canlının ayırıcı en temel özelliklerinden biri onun kendi varlığının farkında olması, bir başka deyişle ben bilincine sahip olmasıdır” (Tokur, 2013). Bireyin kendi varlığının farkında olması beraberinde “neye ihtiyacı olduğu?” sorusunun da irdelenmesine vesile olacaktır. Geray’a (1978) göre de yetişkinlerin öğrenmesi farkındalıkla başlar. Bu anlamda yetişkin eğitimi bu husustaki sorulara verilen cevaplar çerçevesinde gelişir. Zira yetişkin eğitiminde esas olan bireyin hissettiği bir probleme, eksikliğe veyahut ihtiyacına cevap vermektir (Kurt, 2000).

Yaygın eğitimin kişideki başlangıç noktaları temelde bireyin öz farkındalığıyken toplumumuzda halkın önünde ilerleyen liderler ve saygı duyulan kişilikler etrafında toplanılarak yürütüldüğü bilinmektedir. Eski Türklerdeki av/şölen etkinlikleri (Dilbaz, 2021) ile Dede Korkut ve Şamanlar, İslamiyet sonrasında ise özellikle tasavvuf yoluyla (Keyifli, 1997; Kara, 2014) Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bayram Veli gibi zâtlar bu görevi yürütmüş; kurumsal olarak ise dinin topluma karşı yüklediği sorumluluk, peygamberin ilme atfettiği değerler neticesinde camiiler bu doğrultuda programlanmış (Ekici, 2020), medreseler bazı günlerde halka kapısını açarak yetişkinler için eğitsel faaliyetler yürütmüşlerdir (Güven, 1991; Bilgili, 1998; Akbaş, 2021). Bilhassa Ahilik Teşkilatının yetişkin eğitimi dile getirildiğinde ilk akla gelen, kültürümüzün önemli yaratımlarından biri olduğunu söylemek gerekir (Dilbaz, 2021). Osmanlı’da Enderun Mektebi dışında (Celep, 2006) ilerleyen yıllarda yapılan düzenlemeler ve yenileşme hareketleriyle birlikte halk aydınlanması amacıyla yetişkin eğitimi kavramı dillendirilmeye başlanmıştır (Yıldız, 2021). 1861 yılında ilan edilen Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi, ilk resmi yetişkin eğitimi çalışması olarak düşünülmektedir (Dilbaz, 2021; Altan, 2022). Cumhuriyet dönemine bakıldığında 1927 yılında faaliyetlerine başlayan halk dershanelerinin açılmasına yönelik yönetmelik (Akyüz, 2019) ile toplumun eğitimi amaçlanmış, 1928 yılında yapılan harf inkılabı sonrasında cumhuriyetin ilk yıllarındaki en kapsamlı halk eğitim süreci başlamış, 1932 yılına gelindiğine değişen rejimin toplum tarafından kabul görmesi amacıyla Halkevleri kurulmuştur. (Bacakoğlu, 2022).

Dünyada, halkın arasına karışarak toplumun düşüncelerini yoklayan ve bir halk bilgisi olarak hareket eden Sokrates bireysel bir çaba olarak örnek gösterilebilir (Duralı,2016), kurumsal olarak ise; İngiltere’deki Denizciler Birliğinin düzenlediği mesleki eğitim faaliyetleri ile Nottingham yetişkin okulları, Sovyetlerde yürütülen pazar okulları geleneği, Amerika’da açılan akşam okulları, Avusturya’daki köylü üniversiteleri, Avustralya’da üniversitelerin düzenlediği halk toplantıları, Kenya’daki köy teknik okulları gibi faaliyetler farklı ülkelerin resmî halk eğitimi örneklerini oluşturmaktadır. (Okçabal, 1994; Kurt, 2000; Vezne, 2017).

Halk eğitimi açısından önemli ülkelerden biri de Danimarka’dır. Danimarka, Avrupa ülkeleri içerisinde yaşlı nüfusu için geliştirdiği güçlü yetişkin eğitimi ve buna hizmet eden politikalarıyla bilinmektedir (Bağcı, 2007). Danimarka’nın ilk yetişkin eğitimi faaliyetleri 17. yüzyıla dayandırılmakta. Kilise o dönemde çocuklar ve yetişkinler için çeşitli faaliyetler düzenlemekteydi. Ayrıca Anadolu’daki ahilik geleneğine benzer biçimde esnaflar için düzenlenen kurslar bu alandaki ilk çalışmalar olarak göze çarpmaktadır. (Milana ve Larson, 2009). 18 ve 19. yüzyıla gelindiğinde yetişkin eğitimi konusunda Nikolai Frederik Severin Grundtvig öne çıkmakta ve halk eğitimine yönelik düzenlediği çalışmalar ile

Danimarka ve dünya yetişkin eğitimi tarihçesinde ismi sıkça anılmaktadır (Lundgreen-Nielsen, 1997; Bradley, 2002; Balle, 2022; Andersen, 2025). Türkiye’de üzerine yürütülmüş çalışmaların sayıca çok az oluşu, Türk Halkevleri ile Danimarka Halk Liselerinin birbirine benzeyen noktalarının bulunmasından ötürü Grundtvig çalışmanın öznesi olmuştur. Bu çalışmada yetişkin eğitimi kapsamında Grundtvig’in hayata geçirdiği Halk Liseleri ile eğitsel görüşleri irdelenerek Türk Halkevleri ile aralarında ilişki kurulmuş, Avrupa Birliği (AB) Grundtvig Yetişkin Eğitimi Programı’nın genel çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Hayatı

Tam adıyla Nikolai Frederik Severin Grundtvig 8 Eylül 1783’te Danimarka’nın Udby şehrinde dünyaya gelir. Babası Lutheren bir papaz, annesi ise soylu bir kadındır. 9 yaşına geldiğinde kendisini yetiştirmek için ailesinden uzakta bir papazın yanına gönderilir ve uzun süre orada kalarak kendini geliştirir (Freese, 2018). Eğitim hayatına Aarhus’ta devam eder. Burada gördükleri ileride tasarlayacağı eğitim anlayışında “neyin yapılmaması” gerektiği hususunda çıkarımlarda bulunmasına vesile olur. Liseden sonra Kopenhag üniversitesinden kabul alır ve burada din eğitimi üzerine ihtisasını tamamlar.

Üniversite sonrası maddi açıdan sıkıntı çeken Grundtvig özel dersler verir (Freese, 2018). Kendi çalışmalarına yoğunlaşarak yaşadığı zor günleri atlattırma çalışır. Kopenhag’ta İskandinav tarihi ve mitolojisi üzerine araştırmalar yaparak çeşitli eserler yayınlar. Bu yıllarda Grundtvig’in babası, kilisede çalışması için oğlunu geri çağırır. Babasının yanına giden Nikolaj, papaz yardımcısı olarak mesleki hayatına ailesinin yanında devam eder (Hancks, 2023). Bu dönemde kilisede kendisini sıklıkla tartışmalar içerisinde bulur, meslektaşlarıyla bir türlü anlaşamaz. Yaptığı eleştirilerin dozunun artmasıyla vaaz vermesi, yazılarını paylaşması yasaklanır. Bunun üzerine görevinden istifa eder. Bu dönem büyük bunalımlar, varoluşsal krizlerle de mücadele ettiği bir dönemdir (Allchin, 1997).

1839 yılında Kopenhag Vartov hastanesinde bulunan şapele atanır, 1961 yılında aynı yerde baş piskopos olur ve ölene kadar da bu görevde kalır (Dam, 1983). 1860’lı yıllara bakıldığında Danimarka için zor geçtiği, topraklarının %40’ını çeşitli savaşlarda kaybettiği görülmektedir. Grundtvig yaşanan kayıplar üzerine dışarıda kaybedileni içeride kazanma hareketini başlatır. Halka liderlik eder, parlamentoya seçilir (Holm, 2016). Halk için ekonomik ve sosyal koşulların daha iyi olması adına mücadele verir. Bu sıralarda gösterdiği başarı, hayalindeki “Halk Liseleri” projesinin hız kazanması ve desteklenmesine vesile olur. 1872 yılında 89 yaşında vefat eder. Grundtvig’in eğitim dışında İskandinav tarihi, İskandinav mitolojisi, din, müzik, şiir ve politika ilgilendiği diğer alanlardır (Holm, 2016; Freese, 2018).

N. F. S. Grundtvig’in etkilendiği kişiler ve olaylardan da bahsetmek gerekir: Grundtvig’in dikkatini ilk olarak yaşadığı dönemde ortaya çıkan ve güçlenip yayılan romantizm çekmiştir (Andersen, 2025). Özellikle Goethe, Shakespeare gibi dönemin ünlü romantizm akımı çerçevesinde eserlerini kaleme alan yazarların etkisi altında kalır (Gato, 2011). Bilhassa Alman düşünür Friedrich Wilhelm Joseph Schelling’in bütün problemlerin çözümüne ulaşabileceği yönündeki idealist bakış açısından oldukça etkilendiği bilinmektedir. (Thaning 1972, akt. Hancks 2023; Szelagowska, 2019). Grundtvig’in hayatına etki eden önemli bir diğer olaysa kapıldığı milliyetçilik duygusudur (Rerup, 1993). Ömrünün sonuna değin Danimarka milliyetçiliği düşüncesini savunur. Danimarka dili, tarihi ve mitolojisini öne çıkarmak temel prensibi haline gelir (Szelagowska, 2019).

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Yaşayan Söz Kavramı

Grundtvig bir dönem İngiltere’ye seyahat eder. Burada eğitim-öğretim faaliyetlerine katılır. İngiltere’de gördüğü özgürlük anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde otoriter bir tutumun olmaması, derslerin işleniş biçimi, ders programları dışındaki saatlerde öğretmen ve öğrencilerin sürekli birlikte vakit geçirmesi, birlikte oyun oynamaları ve çeşitli etkinlikler düzenlemelerinden oldukça etkilenmiştir (Bradley, 2002; Find a Folk High School, 2025). Bu durum onun “yaşayan söz” ve kuracağı “Halk Liseleri” fikri üzerine de sirayet ettiği, eğitsel görüşlerinin temel dayanağı olduğu (Borish, 1991) düşünülmektedir.

Grundtvig felsefesinde, okula gitme zorunluluğu eleştirmekteydi (Balle, 2022). Zira kendisi eğitim hayatı boyunca çeşitli problemlerle okulda karşılaşmıştı. En başta ülkesinin sunduğu eğitimde, ana dillerinin olmamasına karşı çıkan Grundtvig’in rahatsız olduğu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür: Eğitim dillerinin Almanca ve Latince olması, ayrıcalıklı sınıflardan olanların eğitim

alabilmesi, süregelen ezbere dayalı anlayış, öğrenciler üzerinde oluşturulan baskı, hiyerarşik düzen. Grundtvig, bütün bu sayılanlara sahip klasik okulları “ölüm okulları” olarak nitelendirirken karşılığında “yaşam için okul” fikrini yerleştirme gayreti içerisinde olmuştur. (Bjerg, 1994; Hancks, 2023).

Danimarka’da kilisenin sunduğu eğitim, yanında dini bir dayatmayı da getiriyordu. Yaşam ve toplum üzerine düşünen Grundtvig, tanrının bir cezalandırma unsuru olarak görülmesini reddederek Hristiyanlığın bir kurallar/yasaklar dini değil öğretiler dini olduğunu söylüyordu. Esas olanın duygu ve ruh dengesini sağlamak olduğunu ifade etmekle beraber ona göre dünya hayatına yönelik duyulacak olan sevgi, tanrı sevgisinin ön koşuluymdu (Bjerg, 1994).

Grundtvig dünya hayatı ile din hayatının ayrılması gerektiğini savunmaktaydı. Dünyanın gelecek yaşam için hazırlık olarak algılanmasına karşı çıkmış “yaşam”ın üstünlüğüne, ânın değerine vurgu yaparak “yaşam için okul” ifadesinin desteklenmesi gerektiğini söylemişti (Grundtvig, 1836). Grundtvig’in inşa ettiği toplumda önce birey sonra din geliyordu. Din de devlet de halk için, insan için vardı. Bu durum, çevresindeki pek çok din adamını rahatsız etmesine neden oldu. İncil’e ihanet etmekle suçlandı. Bir arkadaşının dava etmesi sonucu yargılandı ve 7 yıl vaaz vermesi yasaklandı (Szelagowska, 2019; Hancks, 2023).

Bütün bu aktarılanlar en temelde yaşayan sözcükle ilgili olduğu söylenilebilir. Grundtvig’e göre birey kalpten ve samimi olarak düşünmeli, fikirlerini özgürce ifade edebilmeli, tartışma, eleştirel düşünme becerilerine haiz olarak eğitim hayatını ilerletmeliydi. Yani eğitimde ölü sözcüklere yer olmamalıydı, her şey yaşayan sözcük etrafında dönmeliydi. Grundtvig’in bu kaidelerle birlikte özelde kendi kuracağı okullar, ardından Danimarka ve tüm dünyada etkili olan bir eğitim reformunun temelini oluşturduğu belirtilebilir.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Halk Liseleri

19. yüzyılın başında Danimarka zor günler geçirmekte, topraklarını girdiği savaşlar sonucunda kaybetmekteydi. Danimarka’nın bu durumu çeşitli arayışlar içine girmesine sebep oldu. 1830’larda halkın katılımının da mümkün olduğu daha demokratik bir yönetim sistemi benimsendi (Szelagowska, 2019; Hancks, 2023). Ülke çapında yaşanan bu yenilik köylülerin ve çiftçilerin de yönetime dahil olmasının yolunu açarken eğitim – öğretim açısından geri kalmış olan ve toplumun alt sınıfından gelen temsilciler, mecliste yürütülen tartışmalar sırasından çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktaydılar. Bu durumu gören Grundtvig eğitim üzerine 2 farklı eser yazdı (Szelagowska, 2019): *Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet / Danimarka’nın Dört Yapraklı Yoncası* (Grundtvig, 1836) ve *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet / Halk Okulu ve Soer’deki Akademinin İncelenmesi* (Grundtvig, 1838).

“*Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet*” adlı eserinde Grundtvig (1836) eğitim üzerine yazmış olduğu ilk kitabında, Danimarka ile özdeşleşmiş olan 4 yapraklı yonca -toplum, halk, vatan, dil üzerinden sembolleştirerek- kurulmasını arzu ettiği lisenin 4 başat temelini aktarma gayretinde olmuştur. Eserinde kısaca çeşitli tarihsel gelişmelerden, kilisenin artık ihtiyaçları karşılayamadığından, teorik derslerin zorunlu olarak okutulmasının zararlarından, Dancanın üstünlüğünden, özünü Danimarka kültüründen ve milli bilincinden alan Halk Lisesinin kurulması gerekliliğinden bahsetmektedir.

“*Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet*”te (Grundtvig, 1838) ise 2 yıl önce bahsettiği ve toplumun aydınlanma yolunun geçtiğini ön gördüğü Halk Lisesi fikrini biraz dönüştürerek Kral tarafından açılacak olan meclisteki memurları ve vekilleri eğitmek için planlamasından bahsetmektedir. Grundtvig bu düşüncesini hayata geçirememiştir (Rasmussen, 2013).

Grundtvig sistem içerisinde kontrolü elinde bulunduran Ortodoks okullarını eleştirmeye devam ediyor dini konuların din, tarih, mitoloji gibi -kendi nitelemesine göre- “ölü” eser ve yöntemlerle değil şiirler, şarkılar ve musikinin kullanılarak canlı olarak aktarılması gerektiğini düşünüyordu (Szelagowska, 2019). Şüphesiz ki bu tarz öğretim yöntemlerini daha verimli bulmasında, şiir ve musikiyle uğraşmasının etkisi vardı.

1843 yılına gelindiğinde Grundtvig hayallerine biraz daha yaklaşmış, Schleswig’de okul için uygun bir arazi bulup inşaatını gerçekleştirmişti. Açılış izni için krala yazılan mektupta geçen ifadeler, okulun amacını da ortaya koyduğu görülmektedir: Hedefimiz bu ülkenin bir vatandaşıma, bir köylüye devlete yararı olabilecek bilgi ve becerilerin aktarılmasını mümkün kılacak bir okul, Halk Lisesi kurmaktır. Bu

kurum gençler ve yetişkinlere hizmet verecek olup her statüden insan ona erişebilir olacaktır (Skovmand 1960). Okulun açılışı 1844 yılında yapıldı, 16-27 yaş arasında değişen 20 öğrenciyle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerine başladı. Okulun programındaki dersler “Danca, Milli Tarih, Danimarka Coğrafyası, Kilise Tarihi, İncil Okumaları, Geometri ve Müzik”ten oluşmaktaydı (Skovmand 1960; Rasmussen, 2013).

N. F. S. Grundtvig belli bir olgunlaşma düzeyine geldikten sonra yarattığı okul programına öğrenci kabul etmekteydi. Halk Liselerine kabul edilen öğrencilerin toplumun “genç” olarak adlandırılan sınıfından seçilmesine önem verilmekteydi. Çünkü -belirtildiği üzere- Grundtvig’de eğitim, yaşama yönelik ve bireyin aydınlanmasından geçmekteydi. Ona göre çocuklar için yaşları (gelişimsel durumları) gereği “aydınlanma” kavramı söz konusu olamazdı. Çocuklara verilecek bu tarz bir eğitimin karşılığının olmayacağına, olsa bile yüzeysellikten öteye gidilemeyeceğine inanmaktaydı. Bu sebeplerden ötürü Grundtvig gençleri tercih etti. Okuluna öğrenci alırken de meslek edinmiş, hayat tecrübesi olan bireylere öncelik verdi. Çünkü hayat ile karşılaşmış, yüzleşmiş olan bireye verilecek eğitimin karşılığı daha çabuk alınabilecek, bu bireyler hali hazırda meslek sahibi olduklarından, toplumun içinde bulunmalarından ötürü öğreneceklerini uygulama şansı elde edebilecek ve bu sayede kendi aydınlanmalarıyla birlikte toplumun da kalkınmasına fayda sağlamış olacaklardı. Keza Grundtvig, 1849 yılında Danimarka parlamentosunda gerçekleştirdiği konuşmasında eğitim ve aydınlanma için doğru yaşın çocukluk çağından değil, gençlikten geçtiğini ifade etmiştir. (Grell, 1998 akt. Rasmussen, 2013).

Açılan okulun başlıca amaçları ise: “Yaşayan sözü temel alarak eğitimde iletişimi merkeze almak, bireyi bütün olarak topluluk bağlamında ele almak, sıradan insanların ihtiyaçlarını karşılamak, teorik bilgiden ziyade hayatın içinden bir şeyler öğretmek, öğrencileri bir not sistemine tabii tutmamak, devletin baskısı altında değil özgür biçimde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek” şeklinde sıralanabilir (Borish, 1991). Bu hususta Grundtvig’in sınavlara yönelik bakış açısını da anlamak gerekir. Ona göre öğretmenin çocukları sınavlar ve çeşitli test teknikleriyle imtihana tabii tutması oldukça gereksizdi, bu durumu “zorbalık” olarak nitelendirmekteydi. Çünkü öğretmen zaten öğrencilerden daha fazla şey biliyordu, soru sorma hakkı öğretmenin değil çocuğun olmalıydı. Grundtvig’in sınıf ortamından beklediği karşılıklı diyalog, öğrenme ortamını da pekiştiren bir unsur olarak düşünülmektedir (Szelagowska, 2019).

Türk Halkevleri

Türkiye’de 19 Şubat 1932’de, dönemin tek partisi olan Cumhuriyet Halk Fırkası’nın (CHF) öncülüğünde; Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun merkezlerinde açılan Halkevleri, ilk etapta 14 kurum halinde hizmet vermeye başlamış, yıl içerisinde hızla artmış, 1932’nin Haziran ayına gelindiğinde sayıları 34’ü bulmuştur. Türk Halkevleri ilk açılışını, tasfiye edilen eski Türk Ocağı binasında yapmış (Yıldız, 2004) ve Türk Ocaklarının bazı meskenlerini devralıp faaliyetlerine başlamıştır. Esasında Halkevlerinin yükleneceği faaliyet ve amaçlar öncesinde Türk Ocakları üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Mustafa Kemal Paşa’nın bu hususta ifade ettiği “Ocaklar milletin hayatını daima hassas ve yüksek bir halde bulundurarak, zihinlerdeki eski pasları atacak en kuvvetli istinatgah olacaktır.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 2024) cümlesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Türk Ocakları, CHF’nin bir kültür şubesi olarak faaliyetlerini yürütürken (Karacakaya, 2023), zaman geçtikçe Türk Ocaklarının çalışmaları sorgulanmaya başlanmış, üzerlerine ifâ edilen görevleri yerine getirip getirmediği hususunda tartışmalar ortaya atılmıştır. Bu süreçte bazı noktalarda Türk Ocaklarının, CHF aleyhine hareket ettiği konuşulmuş, yıllar içerisinde CHF ile Türk Ocaklarının milliyetçilik algıları ve anlayışları farklı yönlere evrilmiş, muhaliflerin Türk Ocakları etrafında birleşerek güçlendiği iddia edilmiş, o dönem çok partili hayata geçiş sürecinde olan Türkiye’nin Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) ile yaşadığı başarısız deneyim Türk Ocaklarının ikinci bir SCF vakıası olabileceği kaygısını gündeme getirmiştir (Çeçen, 1990; Arıkan ve Deniz, 2004; Uluskan-Bayındır, 2025). Yaşananların ardından 1931 yılında Türk Ocakları tarafından bir kurultay gerçekleştirilmiş ve alınan karar doğrultusunda Türk Ocakları CHF’ye devredilmiştir (Arıkan ve Deniz, 2004). Kapatıldığında Türk Ocaklarının 276 şubesi bulunmakta, bu şubelerin 147’sinin değirmen, bağ, zeytinlik, bahçe, arsa, dükkân, sinema, mağaza, fırın, depo gibi gayri menkullere sahip olduğu bilinmekteydi (Tunç, 2021). Bu maddi gücün, 1929 ekonomik buhranı ile boğuşan Türkiye’nin tek siyasi partisi CHF’nin eline geçecek olması da Türk Ocaklarının kapatılmasının etkenlerinden biri olarak görülmektedir (Tunç, 2021).

Türk Ocaklarının kapatılış sürecinde devrim ve inkılapların halka anlatılması ve yayılması için yeni bir kurum arayışı içerisine girilmiştir. Ayrıca o dönem devleti kuran kadroların aydın kesimlerden olması, millet ile yönetim kademesinde bulunan kişilerin arasını açmış, Türkiye’de olan bitenler halk tarafından tam anlaşılammıştır. Hatta o dönem Atatürk’ün çıktığı Anadolu gezilerinde ona “padişahım” diye seslenen vatandaşlara bile rastlanmaktaydı, bu durum halk ile rejim yetkililerin birbiri arasındaki kopukluğa işaret eden önemli bir örnek olarak görülebilir (Özdemir ve Aktaş, 2011).

1924 Paris Olimpiyatları kafilesinde yer alan bir beden eğitimi öğretmeni olan Vildan Aşır, İsveç’te - devlet tarafından gönderilerek- beden eğitimi alanında ihtisasını tamamlamıştır (Arun, 1998). Bu süreçte Avrupa’ya yaptığı gezilerde Çekoslovakya’daki Sokollar dikkatini çekmiştir. Sokollar vasıtası ve cimmastik yoluyla halkın bedensel durumunu iyileştirerek kültürel ve ulusal bilinci yükseltmek, bunları yaparken de demokratik ilkelerden ödün vermeyerek eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek amaçlanmıştır; milliyetçilik, vatanseverlik duyguları aktarılmaya çalışılmıştır (Uğurlu ve Şinforoğlu, 2021). Sokolların gerek yıl içerisinde yürüttükleri eğitim çalışmaları gerekse yılın bazı dönemlerinde yaptıkları festivallerde halkın bir araya gelerek kaynaşması, Aşır’ı oldukça etkilemiştir (Yıldız, 2004). Burada gördükleri ve Avrupa’daki halk eğitimi çalışmaları üzerine döndüğünde Türkiye’de çeşitli konferanslar veren Vildan Aşır’ı, Atatürk arayarak kutlamış ve bazı çalışmalar hususunda hazır olmasını ifade etmiştir (Yıldız, 2004). Süreç içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çeşitli toplantılar yapılmış, Avrupa’daki halk eğitimine yönelik kurumlar incelenmiş, sonunda CHF’nin kararı ve Millî Eğitimin yoğunlaşan çalışmaları ile 13 Ocak 1932 tarihinde bir talimatname ile kurulmuş; 19 Şubat 1932 tarihinde yapılan açılış sonrasında Halkevleri faaliyetlerine Türk Ocaklarından devralınan 44 meskenle başlamıştır (Çeçen, 1990; Tunç, 2021; Karacakaya, 2023).

Halkevleri yurttaşların eğitim, kültür/sanat alanlarında gelişimini desteklemek ve taze cumhuriyete uygun insan tipini yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (CHP, 1947). Bu dönem Türkiye tarihinde savaş sonrasında yönetimden, sosyal hayata, eğitimden kültüre birçok alanda inkılâp ve reformist hareketlerin yapıldığı bir dönemdir. Osmanlı İmparatorluğu yıkılmış, Hilafet kaldırılmış, yeni bir rejim anlayışı benimsenmiş ve bu anlayış doğrultusunda yenilikler yapılmaya çalışılmıştır. Bu yeniliklerin halk tarafından benimsenmesi yeni rejimin devamı açısından son derece önem arz etmekteydi. Bu nedenle yeni rejimin reformlarının herkes tarafından benimsenip yaşatılması, bütün halka yayılması için çözüm yolları aranmıştır (İnan, 1971). Zira halkın benimseyip onaylamadığı hareket yeni kurulmuş olan Türkiye’nin başına yeni dertler açmasına sebep olabilirdi. Bu sebeple toplumun yenilikleri içselleştirmelerine, Atatürk devrimlerinin yayılması ve sağlamlaştırılmasına (Özüstün-Kıral, 2024) yardımcı olması amacıyla Halkevleri faaliyetlerde bulunmuştur.

Halkevleri, faaliyetlerini kendi içerisinde bulunan çeşitli kollara ayrılarak gerçekleştirmiştir. Bir Halkevinin açılabilmesi için en az 3 kolu içerisinde barındırıyor olması gerekmektedir. Muntazam bir Halkevinin ise “Dil, Edebiyat ve Tarih, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müze ve Sergi” olmak üzere toplam 9 kolu olabilmekteydi:

- **Dil, Edebiyat ve Tarih Şubesi:** Harf İnkılabı ile birlikte değişen alfabe ile edebi eserler üretimi, çeşitli konferanslar ve törenler düzenlenip milli kültür kaynaklarının kullanılarak ilgili konularda halkın bilgilendirilmesi, dergilerin çıkartılması gibi alanlar bu kolun çalışmalarına örnek gösterilebilir (Atsız, 2017; Arıç, 2024).
- **Güzel Sanatlar Şubesi:** Amaç müzik, resim, heykel, mimari ve süsleme sanatları alanında amatör ve profesyonel unsurları bir araya toplamak, genç kabiliyetleri korumak ve alana ilgi duyanların yetişmelerini sağlamış, halk için çeşitli gösteriler düzenlemişlerdir (Kumaş, 2021).
- **Temsil Şubesi:** Yeni Türkiye’nin oluşum sürecine, milliyetçilik, halkçılık, devrimcilik ilkeleri çerçevesinde tiyatro yoluyla katkıda bulunmak temel amaçtır (Tekerek, 2005). İlgi ve yetenekleri bulunan kişiler Halkevlerinin bu kolunda çeşitli piyesler oynamış ve sergilemişlerdir.
- **Spor Şubesi:** Gençlerin beden eğitimine önem vermek, sporu bilimsel temellere oturarak yaymak, spor konferansları düzenlemek ve çeşitli bayramlarda özel gösterilerde bulunmak bu kolun görevleriydi; ayrıca cimmastiğe ayrı bir önem atfederek etkinliklerini düzenlediklerini de söylemek gerekir (Yıldız, 2004).
- **Sosyal Yardım Şubesi:** Bu şube “kentteki çeşitli düzeydeki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler başta olmak üzere yurttaşların sosyal hayatta karşı karşıya kaldıkları

yoksunlukların aşılmasında, sağlık hizmetlerine erişim olanaklarının geliştirilmesinde, eğitim-öğretim hizmetlerine ulaşma ve yararlanma olanaklarının genişletilip tabana yayılmasında, görelî ve insanî yoksullukla mücadelede önemli bir rol oynamıştır” (Akkuş, 2023).

- **Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi:** Eğitim ve öğretim alanında faaliyet gösteren bu şube “toplumun eğitim seviyesinin yükselmesine katkı sağlayacak her türlü okuma, yazma ve yetiştirme faaliyetlerinin ilerleyip genişlemesini sağlamak ve korumak amacıyla kurulmuştur” (Tekinsoy, 2022). “Türkçe okuma-yazma, pozitif bilimler, el sanatları, yabancı dil vb. kursları açılarak, kursları başarıyla tamamlayanlara diplomaları düzenlenen törenlerle verilmiştir” (Tekinsoy, 2022).
- **Kütüphane ve Yayın Şubesi:** Halka okuma zevkinin aşılmasının yanında ulusal kültür öğelerinin ortaya çıkarılarak halkta milli şuur bilincinin yükseltilmesi, özellikle köylünün tarım, hayvancılık, sağlık sorunlarına çözüm üretebilmek bu alanlarda bilinçlenmesini sağlamak ve partinin ideolojik düşüncelerini aktarmak bu kolun temel faaliyetlerindedir (Algan, 2011).
- **Köycülük Şubesi:** “Köycülük Şubesi kendi vasıta ve imkânları ile inkılâbın getirdiği yenilikleri millete yaymak, diğer yandan da köyün sosyal hayatında yaşayan millî değerleri göz önünde bulundurarak köylerin kalkınmasına yardım etmek için uğraşmıştır” (Emgili, 2021). Ayrıca köylünün, Halkevinin diğer kollarının çalışmalarından da yararlanması amaçlanmıştır.
- **Müze ve Sergi Şubesi:** “Halkevinin mıntıkasında bulunan tarihi eserlerin, yapıların durumlarını takip etmekle görevlidir. Eserlerin korunması ve eserler hakkında sorun varsa bu sorunları resmî makamlara ve cemiyetlere bildirilmesi yine grubun sorumluluğundadır” (Arıç, 2024). Tespit edilen eserlerin müzelerde sergilenmesi ve halk ile paylaşılması bu kolun bir başka çalışma alanıdır.

Farklı şubeler olarak çalışmalar gerçekleştiren Halkevleri, dilsel açıdan en başta okuma yazma olmak üzere toplum içerisinde ortak bir çerçeve elde etmek, halk içerisinde edebi üretim yapabilecek insanlara ulaşip fırsat eşitliği açısından onları desteklemek istemişlerdir. Sanat dallarına yönelik eğitimler vermiş ve bu eğitimlerin pratikteki karşılıklarını ortaya koyarak halk içerisinde sanatçıların çıkmasına vesile olmuş, üretilen her türlü sanat eserinin sergilenmesini de bizzat kurumsal olarak kendisi gerçekleştirmiştir. Halkın beden eğitimine önem vermiş, farkındalık yaratmış ve spora ulaşmalarına olanak sağlamıştır. Sosyal açıdan bulunduğu bölgelerde taramalar gerçekleştirmiş, vatandaşın ihtiyaçlarını karşılama doğrultusunda çalışmış, açtığı kurslar vasıtasıyla toplum içerisindeki okur-yazar oranını arttırmış, pozitif bilimlere halkın örgün eğitim dışında da ulaşabilmesini sağlamıştır. En küçük yerleşim birimlerinden olan köylere el uzatan Halkevleri; köy ile şehir arasındaki bağı kurmuş, köylü ve şehirlî insan arasındaki farkları azaltma yönünde faaliyetler göstermiştir. “Özellikle taşrada günlük işler bittiğinde çeşitli olumsuz davranışlar ve alışkanlıklar yerine Halkevlerinde kültürel faaliyetler bulunarak vatandaş aydınlanmakta ve gelişmekteydi” (Akbulut, 2024). Bulduğu muhit içerisinde tarihi eser değerinde olan obje ve parçaları tespit edip bunların bildirilmesi ve sergilenmesinde de Halkevleri görev almıştır. Bütün bunlardan yola çıkarak Halkevlerinin kültür inkılâbının alt yapısının oluşturulmasında önemli roller üstlenmiş olduğunu ifade etmek gerekir (Özdemir ve Aktaş, 2011). Bu rolleri yerine getirirken de CHF’nin arzu ettiği toplum tipini, kendi ilkeleri çerçevesinde oluşturma gayretindedir. Zira Halkevlerinin yönetici kısmı CHF mensubu olmak zorundaydı (Özdemir ve Aktaş, 2011). Bazı halkevi dergilerinin CHF matbaalarında basılmasının yanı sıra kimi Halkevi merkezleri de CHF ile aynı binada yer almaktaydı; keza Halkevi başkanlığının CHF milletvekilliği için bir basamak olarak görülmesinden de bu durum kapsamında söz edilebilir (Akbulut, 2024).

Arıç (2024), Halkevlerine ilişkin süreci şöyle açıklamıştır: “Cemiyetin kanındaki inkılapları ısıtmanın yolu halkın eğitilmesinden geçmektedir. Çok geçişli bir dönem yaşayan ve hayli yıpranmış olan halkın bu büyük değişim ve gelişime adapte olma ve eğitilme rolünü ise Halkevleri üstlenecektir.” Bu husustaki bir başka ifade ise şöyledir (Cumhuriyet Halk Partisi, 1947): Yayıma çalıştığımız yeni fikirlerin geniş halk tabakalarının derinliklerine doğru girebilmesi ve orada yerleşebilmesi bu suretle kabil olacaktır.

Halkevleri kurulduğu günden 1946 yılına kadar benzer çizgide ilerlemiş, Türkiye’nin her köşesine yayılarak hizmet etmeye devam etmiştir. Türkiye’de Demokrat Parti’nin (DP) kurulmasıyla birlikte çok partili hayata geçilmiş ve bunun etkileri Halkevlerinde de gözlenmiştir:

Halkevlerinin gelirleri ve Halkevlerine devam eden insan sayısında azalma değişimde etkili olan sebeplerdendir. Halkevine yardım yapan kimi

eşraf yeni oluşumlar içerisinde yer almaya başlaması, bazı belediyelerin ise DP'nin eline geçmesi yardımları kesmiştir. 1946 öncesinde Halkevi dergilerinde görülen rejim ve partiye övgü metinleri ciddi şekilde seyrekleşmiştir. Halkevi dergileri tek parti döneminde inkılâbın sürekli yaşandığını, emsalsiz olduğunu, muhteşemliğini söz konusu ederken çok partili döneme geçtikten sonra durum değişmiştir. 1945 sonrası yayımlanan Halkevi dergilerinde birtakım itirazlar, yetersizlikler, hedeflere ulaşılmaktan ne kadar uzak kaldığı dile getirilmektedir (Akbulut, 2024).

Bu dönemde İkinci Dünya Savaşı'nın dünya devletleri üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler, Demokrat Parti'nin liberal bir anlayış ile hareket etmesi ve savaş yıllarının getirdiği maddi sıkıntılar belirginleşmeye başlamıştır. Bahse konu olan durumların sonucu olarak da Halkevleri bünyesinde barındırdığı salonları kiralama yoluna gitmiş, önceden sadece sosyal yardım kolu paralı balo ve müsamereler düzenlerken bundan sonra bütün kollara gelir kazanabilecekleri faaliyetler düzenleme imkânı verilmiştir; yine halkevleri yönetim kurulu tarafından kursların paralı olmasına karar verebilecekleri de idarecilere bildirilmiştir (Akbulut, 2024).

Türkiye'de dönemin muhalefet partisi olan DP, iktidara yönelik eleştirilerde bulunurken sıklıkla Halkevlerini gündeme getirmişlerdir. Zira Halkevleri CHF tarafından bir talimatname ile kurulmuş ve CHF'nin kültür kolu olarak ülke genelinde hareket etmiştir. Dolayısıyla hukuksal olarak Halkevlerinin bir tüzel kişiliği bulunmamaktadır (Algan, 2011). DP, Halkevlerini iktidar partisinin yan kuruluşu ve propaganda aracı olarak görmekte, tarafsızlığına inanmamaktadır (Yıldız, 2004). Ayrıca tüm vatandaşların vergilerinden Halkevlerine pay aktarılması ve sandığa giden vatandaşların tamamının iktidar partisine oy vermiyor oluşu da Halkevlerinin daha çok eleştirilmesine sebep olmuştur. Bu gibi pek çok neden silsilesi DP seçmeninin Halkevlerinden uzaklaşmasına sebebiyet vermiş, Halkevlerini kullanan vatandaşların sayısının giderek azalmasına neden olmuştur (Atsız, 2017). Yıllar geçtikçe eleştiriler artarak devam etmiştir. 14 Mayıs 1950 tarihinde yapılan seçimlerde DP galip gelmiş, iktidar partisi olmuş, meclisin de çoğunluğunu ele geçirmiştir. İlginçtir ki 1932 yılında ilk kurulan 14 Halkevinden, Aydın Halkevinin başkanı olan Adnan Menderes önderliğinde DP, 8 Ağustos 1951 yılında kabul edilen 5830 numaralı yasa ile ilk dönem Halkevlerinin kapısına kilit vurmuştur (Yıldız, 2004).

Grundtvig'in Halk Liseleri ve Türk Halkevleri

Danimarka Halk Liseleri ve Türkiye Halkevlerinin birbirleriyle çeşitli ilişkileri bulunmakta, bu ilişkiler içerisinde birleşen ve ayrışan yönleri dikkat çekmektedir. Öncelikle her iki kurumda da ait oldukları toprakların dışında gerçekleşen diğer eğitim kurumlarından etkilenmiştir: Halk Liselerinin hikayesinde İngiltere'de yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinden Grundtvig'in etkilenmiş olması bulunmaktayken; Halkevlerinde ise, Vildan Aşır'ın Avrupa gezisinde Sokolları görerek Türkiye'de çeşitli sunumlarla bu kurumlardan bahsetmesi bulunmaktadır. Halkevlerinin, Grundtvig'in Halk Liselerine benzeyen bir diğer yönü ise her iki kurumda da eğitimin yaşama dönük ve yetişkinlerin eğitimine yönelik olmasıdır. Haricen Grundtvig'in 4 yapraklı yonca olarak nitelediği "toplum, vatan, dil, halk" eksenini Halkevlerinin benimsediği ve CHP'nin ilkeleri olarak bilinen "halkçılık, milliyetçilik" kavramlarıyla özdeşleştiği görülmüştür. Halkevlerinin "Temsil Şubeleri" hususunda Tekerek'in (2005) ifadesi bu özdeşlik halini anlatır niteliktedir: Halkevleri Temsil Şubelerinde temel amaç; "milliyetçilik, halkçılık, devrimcilik" ilkeleri çerçevesinde, yeni Türkiye'nin oluşum sürecine tiyatro yoluyla katkıda bulunmaktır. Her iki kurumda değişim ve dönüşümü halktan bağımsız gerçekleştiremeyeceğinin farkına vararak halka yönelik programlar hazırlamış, yetişkin eğitimine önem vermişlerdir. Keza Grundtvig'in Dancaya olan tutumu ve Dancanın kullanılarak yaygınlaştırılması fikrinin tezahürü 1936-38 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte kendi dilimizde de "Öz Türkçe" anlayışı ile ortaya çıkmış ve Halkevlerine de sirayet etmiştir. Ayrıca 1942 yılında Halkevlerinde açılan kursların %34,71'inin Türkçe okuma-yazma kursu olması (Eser, 2015), alfabe öğretimine verilen önemi gösterir niteliktedir. Dil konusu bazı noktalarda Halk Liseleri ve Halkevleri için kesişim kümesinde yer alırken bazı noktalarda ise ayrışmaktadır. Halk Liselerinde diğer dillere nazaran milli olan Dancanın öğretimi esassen; Halkevlerinde, yapılan inkılaplar ile birlikte Avrupai bir tutum sergileyen CHF yöneticileri tarafından Arap alfabesi yerine Latin alfabesi getirilmiş ve Halkevlerinde Türkçenin yeni alfabe ile öğretimi - ideolojik bir çizgi doğrultusunda- merkeze alınmıştır.

Halkevleri ile Halk Liselerinin birbirleri ile ayrışan çeşitli yönleri bulunmaktadır. Halk Liseleri halktan birisi olan Grundtvig'in talebi ve ısrarlı çalışmaları doğrultusunda kurulabilmiştir. Oysa Halkevleri, rejimin ideolojik aktarım yapabileceği bir kurum arama gayretinden doğmuştur. Bu yönüyle Halkevleri, tabandan ziyade devlet eliyle yukarıdan aşağıya, örgütlenmiş olması bakımından Halk Liselerinden ayrışmaktadır. Bu durum Halkevlerinin bir süre sonra siyasi kimlikle anılmasına ve işlevinin daralmasına neden olmuştur. Halkevleri CHF'nin siyasi bir organı gibi hareket etmeye, okuma yazma kursları ile Latin alfabesini halka yaymaya çalışmış, bunu yaparken de kendi elitistlerini yetiştirmiştir. Modern eğlencelerle sistemi desteklemiş ve sistemin kendi yurttaşlarını yetiştirmesini sağlamaya çalışmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011). Halkevleri, kültürel gelişime dayanan bir kurum olarak faaliyet göstermesine karşın Anadolu kültürünün önemli bir parçası olan "din" olgusuna programlarında yer vermemiştir. Halk Liseleri ise çıkışında dinsel eleştiri olsa da bütün bütünü dini reddetmemiş sadece algılanış ve aktarım biçimini değiştirerek halka sunma gayretinde olmuştur. Yine Halkevleri kültürel dönüşümünü Avrupa'yı merkeze alarak gerçekleştirmeye çalışırken; Halk Liseleri, üstü tozlanmış Danimarka kültürünü ön plana getirerek milli bir dönüş gerçekleştirmiştir. Halk Liseleri insandan başlayarak milletin aydınlanması gayretinde olmuş, tümevarımsal bir yol üzerine hareket etmişken; Halkevleri, rejimin belirlediği çizginin üzerine bireyi yani vatandaşı getirtmeye çalışarak tümdengelimsel bir yol izlemiştir.

Halk Liselerinin bu farklılıkları, Halkevlerinden daha uzun soluklu olmasına vesile olmuş, çeşitli dünya milletleri de benzer bir yol izleyerek kendi ülkelerinde Halk Liseleri açmışlardır (Bugge, 2015; Pilch ve Danilewicz, 2021). Günümüzde Danimarka'da hâlâ aktif biçimde yetişkin eğitimi faaliyetlerine devam eden Halk Liseleri bulunmaktadır (Statistics Denmark, 2024; Find a Folk High School, 2025). Grundtvig'in yetişkin eğitime yönelik çalışmalarından ötürü Avrupa Birliği, halk eğitimi alanında Grundtvig'i onure etmiş, onun ismiyle yetişkin eğitimi programı düzenlemiştir. Bu program çerçevesinde AB, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmek için çeşitli imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmayı ve toplumda meydana gelen değişimlere yetişkinlerin uyum sağlamalarını amaçlamıştır (Sever vd., 2017).

Sonuç ve Tartışma

Grundtvig, Danimarka tarihinde Anderson ve Kierkegaard gibi öne çıkan isimlerden biridir (Holm, 2016). Eserlerini Danca yazması, Danimarka diline önem vermesi, yazı dilinde lirik ve mitolojik öğelere sıkça yer vermesinden ötürü dünyaca tanınması, eserlerinin çeşitli dillere çevrilmesi ve bilim adamları tarafından irdelenmesi alandaşlarına nazaran gecikmiştir (Lundgreen-Nielsen, 1997). Grundtvig, hayal ettiği Halk Lisesi tasavvurunu gerçekleştirebilmiş, Danimarka'da okul/din ilişkisine yeni bir boyut kazandırmış, eğitimde kilisenin etkisini azaltmıştır. Düşünceleriyle Danimarka kültürünü, mitolojisini, Danimarkalılığı öne çıkarmış, ülkesine yönelik en başta dil aracılığıyla uygulanan kültürel baskıya karşı çıkmıştır. Elde olanın değerini vurgulamış, ait olduğu toplumla her daim iç içe olmuş ve Danimarka'nın gelişimi, halkının refahı için çalışmalarını pek çok alanda sürdürmüştür.

Grundtvig'in "yaşama yönelik okul (skolen for livet)" kavramsallaştırması, modern yetişkin eğitiminin hem ontolojik hem de pedagojik temel taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Bradley, 2002; Andersen, 2025). Eğitim felsefesinin merkezinde insanın yaşam boyu öğrenen, kültürel kimliğiyle bütünleşmiş ve toplumsal ilişkiler ağı içinde anlam kazanan bir varlık olduğu görüşü yer alır (Freese, 2018; Gato, 2011). Bu anlayış, eğitimi sadece "bilgi aktarımı" değil, bireyin toplumsal varoluşunu inşa etme süreci olarak yorumlar. Nitekim Grundtvig, "ölü kelimeye karşı yaşayan söz" kavramıyla (the living word), eğitimin biçimsel otorite ve sınav sistemlerinden arındırılması gerektiğini savunur (Grundtvig, 1838; Freese, 2018). Bu düşünce, Danimarka'da 19. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan "højskole" geleneğini beslemiş ve ülkenin demokratik modernleşme sürecine doğrudan etki etmiştir (Borish, 1991; Dam, 1983). Bradley (2002) ve Szelagowska (2019), bu sürecin arkasında sadece pedagojik değil, dinsel ve kültürel bir dirilişin bulunduğunu; Lutherci teolojinin "her insanın Tanrı karşısında eşitliği" ilkesinin, halk eğitiminin demokratik doğasını güçlendirdiğini vurgular. Bu çerçevede Halk Liseleri, yalnızca bir eğitim kurumu değil, demokratik yurttaşlık kültürünün yeniden üretildiği topluluk mekânları haline gelmiştir (Rasmussen, 2013; Balle, 2022). Öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte yaşadığı bu ortam hem yatay öğrenme ilişkilerini hem de ortak yaşama kültürünü inşa eder (Milana ve Larson, 2009). Bu sebeple Grundtvig'in eğitim modelinin iki yönü, özellikle dikkat

çekicidir. Bunlardan ilki, “kültürel ulus bilincidir”. Grundtvig, “Det danske Fiir-kløver” (1836) adlı eserinde ulusal kimliği korumanın ancak halkın kendi dilinde öğrenmesiyle mümkün olacağını savunur. Bu hem sömürgecilik karşıtı hem de kültürel özerklik yanlısı bir duruşu temsil eder (Lundgreen-Nielsen, 1997). Diğeri ise “yaşayan topluluk anlayışıdır”. Grundtvig, öğrenme sürecinin bir yaşam biçimi olduğu; bireylerin sınav kaygısı, rekabet ya da kariyer hedeflerinden arınarak, birlikte yaşamın anlamını keşfettiği bir deneyim alanı olarak yorumlamasıdır (Holm, 2016; Hancks, 2023). Bu açıdan Grundtvig modeli, Türkiye’deki Halkevleri modeli ile benzer biçimde “eğitimin yaşamla bütünleşmesi” ilkesini taşımakla birlikte, politik ve ideolojik bir bağlam açısından ayrılmaktadır (Celep, 2006; Geray, 1978). Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1947 raporunda (Cumhuriyet Halk Partisi, 1947) Halkevlerinin “halkı Cumhuriyet ülkülerine bağlama” aracı olarak görülmesi, Grundtvig’in özgürlükçü pedagojisinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bununla birlikte Halkevlerinin halkı okuma-yazma, sanat, kültür ve yurttaşlık bilinci konularında güçlendirmesi, Grundtvig’in “yaşayan halk kültürü” idealine yakın bir işleve sahip olduğu söylenebilir de (Güner, 1990; Dilbaz, 2021) dayatılan kültürün milletin değer ve yargıları ile çelişmesi manidardır. Dolayısıyla, iki modelin kesişim noktasının, eğitim aracılığıyla halkın özneleşmesini hedeflemesi; ayırım noktasının ise, biri sivil-toplum temelli gönüllülüğe, diğeri devlet-merkezli ulus inşasına hizmet etmesi şeklinde ayrıldığı söylenebilir. Bu haliyle Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan Halkevleri akımının Grundtvig’in Halk Liseleri kadar başarılı olamadıklarını kabul etmek gerekir.

Halkevleri ile Grundtvig’in halk liseleri karşılaştırıldığında, her ikisinin de toplumsal dönüşüm hedefi taşıdığı görülmektedir. Ancak Grundtvig modeli, devletten bağımsız “aşağıdan yukarıya” bir halk hareketiyken; Halkevleri modeli “yukarıdan aşağıya” modernleşme politikalarının halkla buluştuğu bir araç olmuştur. Bu fark, Türkiye’deki halk eğitimi uygulamalarının katılımcılık ekseninde yeniden düşünülmesi gerektiğini (Celep, 2006; Dilbaz, 2021), halka rağmen konulan bir yaklaşımın başarıya ulaşamayacağını göstermektedir. Bu durumun nedenleri ayrı bir araştırma konusu olsa da Türk toplumunun değişime Danimarka toplumu kadar teşne olmaması ve Halkevleri ile siyaset ilişkisinin sürekli gündeme gelerek Halkevlerini hedeflerinden uzaklaştırmış olabileceği ihtimali de değerlendirilmelidir.

Güncel tartışmalar bağlamında, Grundtvig pedagojisinin özellikle “katılımcı yetişkin öğrenmesi” ve “demokratik topluluk eğitimi” kavramlarıyla yeniden değerlendirildiği görülmektedir (Andersen, 2025; Ministry of Children and Education, 2025). Bu yaklaşım, Avrupa Birliği’nin Grundtvig Programı çatısı altında da yankı bulmuş; halk kütüphaneleri, yerel merkezler ve dijital platformlar aracılığıyla “yaşayan öğrenme” kavramı genişletilmiştir (Güler, 2004). Dolayısıyla hem tarihsel hem çağdaş bağlamda Grundtvig’in mirası, yetişkin eğitiminin araçsal değil, insancıl bir özgürleşme pratiği olarak sürdürülmesi gerektiğini hatırlatmaktadır.

Grundtvig’in düşünceleri Türkiye’de yetişkin eğitimi faaliyetlerinde, programlarının geliştirilmesi ve ortaya konmasında dikkate alınabilir. Eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye, fikirlerin özgürce ortaya konmasına önem verilen, politik ve günlük siyasetin ortaya çıkarabileceği baskıdan uzak ortamlar, halk eğitim merkezlerinde sağlanarak öğretim faaliyetlerinin kalitesi artırılabilir.

Sonuç olarak, yetişkin eğitimi, modern toplumlarda yalnızca ekonomik rekabet gücünü artıran bir araç değil, demokratik katılımın ve toplumsal dayanışmanın temelidir. Grundtvig’in “okul, yaşam içindir” ilkesi, öğrenmenin doğasına dair üç kritik önermeyi günümüze taşımaktadır:

1. Öğrenme, yaşamla özdeştir: Öğrenme, belirli bir yaş ya da kurumsal sınırla bitmeyen, yaşamın her anında devam eden bir etkinliktir (Grundtvig, 1838; Borish, 1991).

2. Eğitim, topluluk içinde anlam kazanır: Bireyin kimliği, sosyal ilişkiler ve kültürel bağlam aracılığıyla biçimlenir. Bu nedenle yetişkin eğitimi, sosyal etkileşim temelli olmalıdır (Rasmussen, 2013; Milana ve Larson, 2009).

3. Kültürel bilinç ve demokratik yurttaşlık, eğitimin nihai hedefidir: Eğitim, teknik beceri kazandırmanın ötesinde, bireyi sorumlu yurttaş haline getirir (Szelagowska, 2019; Andersen, 2025).

Bu ilkeler Türkiye’nin yaşam boyu öğrenme politikalarına entegre edildiğinde, yetişkin eğitimi daha katılımcı ve toplum temelli bir yapıya kavuşabilir. Halkevlerinin tarihsel mirası ve kurumsal tecrübesi, Grundtvig’in toplum ve kültür merkezli eğitim vizyonu ile birlikte değerlendirilebilir. Böylece siyaset

üstü bir anlayışla, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve kapsayıcı bir yetişkin eğitimi modelinin temelleri yeniden kurulabilir.

Kaynakça

- Akbaş, M. (2021). *Büyük Selçukluların Bağdat'taki ilmî faaliyetleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akbulut, Y. E. (2024). Çok partili hayata geçişte Türk milliyetçiliğinin farklı yorumları: Halkevleri ve Türk Ocakları. *Atatürk Dergisi*, 13(1), 21-34.
- Akkuş, T. (2023). Ankara Halkevi sosyal yardım şubesi ve faaliyetleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 544-566. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1313518>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Algan, H. (2011). *Halkevlerinde inkılâp temsilcileri: 1932-1951* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Allchin, A. M. (1997). *N. F. S. Grundtvig: An introduction to his life and work*. Darton, Longman and Todd.
- Altan, B. (2022). *Gramsci ve Freire temelinde yetişkin eğitimi süreçlerine eleştirel bir bakış: HEM örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Andersen, K. M. (2025). Et levende spøgelse: Grundtvig i dansk skole og læreruddannelse. *Prismet*, 76(1-2), 23-42. <https://doi.org/10.5617/pri.12467>
- Arıç, A. (2024). Ana hatlarıyla Halkevlerinin oluşumu ve şubelerinin faaliyetleri (1932-1945). *Karaelmas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 12-33.
- Arıkan, M. ve Deniz, A. (2004). Türk Ocaklarının kapatılışı, borçları ve emlakının tasfiyesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 401-432.
- Arun, A. C. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede öncü Selim Sırrı Tarcan'dan sonraki gelen kuşaktan: Vildan Aşır Savaşır. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 8(20), 7-8.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2024). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri: Cilt III*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atsız, D. (2017). *Türkiye'nin modernleşmesinde halkevleri ve Hakkâri halkevi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Aybar, C. (1943). Türkiye'de okur yazarlık gelişimi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 3-4, 372-380.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye'de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, 14, 18-29.
- Bağcı, E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka, Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Balle, T. (2022). Grundtvig og folkeskolen. *Uddannelseshistorie*, 23-49.
- Bilgili, M. F. (1998). *Nizamiye medreselerinin ilk dönemlerinde dini eğitim ve öğretim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bjerg, J. (2019). Christen Mikkelsen Kold (G. Akın, Çev.). *The Journal of Academic Social Sciences*, 95, 551-566. <https://doi.org/10.16992/ASOS.15150>
- Borish, S. (1991). *The land of the living: The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Blue Dolphin Publishing.
- Bradley, S. A. J. (2002). Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). *The Cambridge Quarterly*, 31(4), 307-325.
- Bugge, K. E. (2015). The international dissemination of Grundtvig's educational ideas. II: A world map of folk high schools. *Grundtvig-Studier*, 64(1), 76-91. <https://doi.org/10.7146/grs.v64i1.20909>
- Celep, C. (2006). Türkiye'de halk eğitimi. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (ss. 213-238). Nobel Akademi.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (1947). *1946 yılında Halkevleri ve Halkodaları*. Cumhuriyet Halk Partisi.
- Çeçen, A. (1990). *Atatürk'ün kültür kurumu Halkevleri*. Gündoğan Yayınları.

- Dam, P. (1983). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872)*. Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.
- Danish Folk High School. (2025, Mart 11). *Folk high schools*. <https://danishfolkhighschools.com/folkhighschools>
- Dilbaz, E. (2021). *Türkiye'de yetişkin eğitimi politikaları ve kavramsal bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Duralı, Ş. T. (2016). *Felsefe-bilimin doğuşu: Aristoteles'te bilim ve canlılar sorunu*. Dergâh Yayınları.
- Ekici, K. K. (2020). *Kur'an kursları öğretim programının yetişkin din eğitimi kapsamında değerlendirilmesi: Osmaniye ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Emgili, F. (2021). Halkevlerinin köy ve köycülük faaliyetleri. *Tarih ve Günce*, 8, 195-226.
- Eser, G. (2015). Cumhuriyet döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi: Urfâ Halkevi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 1176-1184.
- Find a Folk High School. (2025, Mart 8). *What is a folk high school?* <https://danishfolkhighschools.com/about-folk-high-schools/what-is-a-folk-high-school>
- Freese, G. M. (2018). *The living word in daily life: N. F. S. Grundtvig's Eucharistic theology and hymnody as influenced by Irenaeus and Luther* (Order No. 10790605) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/living-word-daily-life-n-f-s-grundtvig/docview/2038477308/se-2>
- Gato, R. P. M. (2011). *N. F. S. Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Contributos para a educação de adultos* (Order No. 30809077) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/n-f-s-grundtvig-e-as-escolas-populares/docview/2925077221/se-2>
- Geray, C. (1978). *Halk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Grundtvig, N. F. S. (1836). *Det danske Fiir-kløver eller danskheden partisk betragtet*. Den Wahlske Boghandel.
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgelig betragtet*.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı Grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güner, N. (1990). Yetişkin eğitiminde ihtiyaç kavramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 93-102.
- Güven, İ. (1991). Büyük Selçuklu Devletinde eğitim ve öğretime genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 833-848.
- Hancks, J. (2023). Grundtvig, Nikolai Frederik Severin. B. A. Geier (Ed.), *The Palgrave handbook of educational thinkers* içinde. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_43-1
- Holm, A. (2016). Nicolai Frederik Severin Grundtvig: The matchless giant. J. Stewart (Ed.), *Volume 7, Tome II: Kierkegaard and his Danish contemporaries—Theology* içinde (ss. 109-166). Routledge.
- İnan, M. R. (1971). *Orta Avrupa'da gelişmenin, demokrasinin temeli eğitim*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kara, M. (2014). *Tasavvuf ve tarikatlar tarihi*. Dergâh Yayınları.
- Karacakaya, F. (2023). Safranbolu ve Karabük Halkevlerinin kuruluşu ve faaliyetleri. *Recent Period Turkish Studies*, 43, 143-172. <https://doi.org/10.26650/YTA2023-1180467>
- Keyifli, Ş. (1997). Yaygın din eğitimi açısından mürşit kavramının değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 249-260.
- Kumaş, N. (2021). İstanbul Halkevleri güzel sanatlar ve temsil şubelerinin faaliyetleri (1939-1951). *Belgi Dergisi*, 21, 177-209.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın.
- Lundgreen-Nielsen, F. (1997). Grundtvig as a Danish contribution to world culture. *Grundtvig-Studier*, 48(1), 72-101.
- Milana, M., & Larson, A. (2009). *Becoming adult educators in the Nordic-Baltic Region: National report: Denmark*. <https://pure.au.dk/portal/en/publications/becoming-adult-educators-in-the-nordic-baltic-region-national-repo>

- Ministry of Children and Education. (2025, Mart 8). *Non-formal adult education*. <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/non-formal-adult-education>
- Okçabal, R. (1994). *Halk eğitimi: Yetişkin eğitimi*. Der Yayınları.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Journal of Turkish Research Institute*, 45, 235-262.
- Özüstün-Kıral, A. (2024). *Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak İŞKUR* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Pilch, T., & Danilewicz, W. (2021). Grundtvigian folk high schools and their "grassroots work" of civil society participation. *Polish Journal of Educational Studies*, 73(1), 151-163. <https://doi.org/10.2478/poljes-2021-0011>
- Rasmussen, P. (2013). The folk high school: Denmark's contribution to adult education. *Learning with adults: A reader* içinde (ss. 219-228). Brill | Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-335-5>
- Rerup, L. (1993). Grundtvig and 19th century nationalism. *Grundtvig-Studier*, 44(1), 16-26. <https://doi.org/10.7146/grs.v44i1.16095>
- Sever, M., Esen, Y. ve Türe, E. (2017). *2007-2013 Yetişkin Eğitimi (Grundtvig) Programı hizmetiçi eğitim faaliyetinin değerlendirilmesi ve etki analizi raporu*. Türkiye Ulusal Ajansı.
- Skovmand, R. (Ed.). (1960). *Højskolens ungdomstid i breve* (Cilt I-II). Munksgaard.
- Statistics Denmark. (2024, Mart 11). *Participation at folk high schools*. <https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/voksen-og-efteruddannelse/hoejskoler>
- Szelagowska, G. (2019). Lutheran revival and national education in Denmark: The religious background of N. F. S. Grundtvig's educational ideas. *Scandinavica: An International Journal of Scandinavian Studies*, 58(1), 6-30. <https://doi.org/10.54432/scand/XPBH7963>
- Tekerek, N. (2005). Halkevleri (1932-1951), temsil şubeleri ve bir örnek: Adana Halkevi Temsil Şubesi. *Erdem*, 15(43), 15-26.
- Tekinsoy, B. (2022). Halk eğitiminin taşra uygulamalarına bir örnek: Çorum Halkevi halk dershaneleri ve kursları şubesinin faaliyetleri. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 49-65.
- Tokur, B. (2013). Gaye-anlam bağlamında kendini gerçekleştirme. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 149-162.
- Tunç, A. (2021). Türk Ocakları'nın kapatılması sürecinde Malatya Türk Ocağının tasfiyesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(29), 44-60. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1035625>
- Ugurlu, A. ve Şinforoğlu, T. (2021). Sokol hareketi: Nasyonalist ve politik bir araç olarak jimnastiğin kullanımı. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(4), 481-499. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.984507>
- Uluskan-Bayındır, S. (2025). *Atatürk'ün sosyal ve kültürel politikaları*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2021). Osmanlı'da modern halk eğitiminin doğuşu. M. Uysal, A. Yıldız, Ş. E. Bağcı ve N. Korkmaz (Ed.), *Mehmet Bilir'e armağan* içinde (ss. 27-60). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldız, K. (2004). *İstanbul Halkevleri'nin faaliyetleri (1946-1951)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; derleme çalışma olması sebebiyle etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Bu makaleye tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.