

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL GİRİŞİMCİ OKULLARIN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜÇÜNCÜ
SEKTÖRÜN ROLÜ: OKUL- SİVİL TOPLUM KURULUŞU İŞ BİRLİĞİ
POLİTİKASI GELİŞTİRME

Burcu DEMİROGLARI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL GİRİŞİMCİ OKULLARIN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜÇÜNCÜ
SEKTÖRÜN ROLÜ: OKUL- SİVİL TOPLUM KURULUŞU İŞ BİRLİĞİ
POLİTİKASI GELİŞTİRME

Burcu DEMİROGLARI

Danışman: Prof. Dr. Betül BALKAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mükerrerrem AKBULUT TAŞ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Gülден TÜM
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Betül BALKAR
(Danışman)

ye: Doç. Dr. Mkerrem AKBULUT TAş

ye: Doç. Dr. Glden TÜM

ye: Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

ye: Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Burcu DEMİROGLARI

ÖZET

SOSYAL GİRİŞİMCİ OKULLARIN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜÇÜNCÜ SEKTÖRÜN ROLÜ: OKUL- SİVİL TOPLUM KURULUŞU İŞ BİRLİĞİ POLİTİKASI GELİŞTİRME

Burcu DEMİROGLARI

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Betül BALKAR

Eylül 2024, 379 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sosyal girişimci okulların geliştirilebilmesi için eğitime üçüncü sektör olarak katılan Sivil Toplum Kuruluşları (STK'lar) ile okullar arasında iş birliği politikalarının nasıl geliştirilip uygulanabileceğinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, bir STK ve bir devlet okulu arasında iş birlikli çalışmaların yürütülmesiyle devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseninde yürütülen araştırmada, karma yöntem yaklaşımlarından gömülü deneysel model uygulanmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet okulu ve bir STK'nın katılımıyla yürütülmüştür. Devlet okulundaki dört okul yöneticisi ve yirmi altı öğretmen ile dört STK temsilcisi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan devlet okulu ve STK, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen devlet okulunun belirlenmesinde, "okulun proje deneyimine sahip olması fakat daha önce okul düzeyinde sosyal girişimcilik faaliyetleri yürütmemiş olması" ölçütü benimsenmiş ve bu ölçüt doğrultusunda araştırma Mersin ilinin Yenişehir ilçesine bağlı bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan devlet okulunda insan kaynakları ve fiziki kaynaklar bağlamında gerçekleştirilen durum tespiti çalışmaları sonucunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin "çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması" alanında geliştirilebileceği ve devlet okulunun bu alandaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarına ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda, "çevrenin korunması ve sürdürülebilirlik alanında en az beş yıldır faaliyet gösterme ve çevre sorunları ve sürdürülebilirlik ile ilgili il düzeyinde en az iki

başarılı sosyal girişimcilik faaliyeti yürütme” ölçütü doğrultusunda Mersin ilinde faaliyet gösteren bir STK çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırma; ölçek geliştirme ve uyarlama süreci, durum tespiti, faaliyet programı hazırlık süreci, uygulama süreci ve değerlendirme süreci olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle devlet okulunun örgütsel düzeyde sosyal girişimciliğini ölçme amacıyla sosyal girişimcilik yöneliminin belirlenmesine ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel düzeyde sosyal girişimciliğini ölçmek için sosyal girişimcilik öncüllerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ardından sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanabilmesi için katılımcı okul ve STK ile durum tespitine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda okul ve STK temsilcilerinin ve araştırmacının katılımıyla hazırlık ve planlama çalışmaları yürütülmüş ve bu çalışmaların sonucunda sosyal girişimcilik faaliyetlerini içeren bir faaliyet programı (okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı) tasarlanmıştır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulanmasından önce katılımcı okulun sosyal girişimcilik yöneliminin ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarının incelenmesine yönelik bir ön test uygulaması yapılmıştır. Tasarlanan sosyal girişimcilik faaliyetleri okul paydaşlarının ve STK temsilcilerinin katılımı ile sekiz hafta boyunca uygulanmış ve uygulama süreci gözlemlenerek nitel veriler toplanmıştır. Uygulama sonrasında, yürütülen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun sosyal girişimcilik yöneliminde ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla son test uygulaması yapılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından son olarak, uygulamaya katılan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve STK temsilcilerinin uygulama sürecindeki sosyal girişimcilik faaliyetleri ile ilgili deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın durum tespiti aşamasında yapılan görüşmelerden, faaliyet programı hazırlık süreci aşamasındaki görüşmelerden ve gözlemlerden, uygulama aşamasında yapılan gözlemlerden ve değerlendirme aşamasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, tümevarımsal yaklaşımın uygulandığı içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sosyal girişimcilik yönelimine ve sosyal girişimcilik öncüllerine ilişkin devlet okulunda yapılan ön test ve son test uygulamalarından elde edilen nicel verilerin analizinde ilişkili gruplar t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının, devlet okulunun örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik yöneliminde ve bireysel düzeyde (okul yöneticileri ve öğretmenler) sosyal girişimciliğe ilişkin tutum ve inançlarında olumlu yönde bir farklılaşma sağladığı belirlenmiştir. Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinde okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı aracılığıyla bir gelişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul- STK iş birliğine dayalı olarak devlet okulunun sosyal girişimciliğinin; okul kaynaklarının verimli şekilde kullanımı, kurumlar arası iletişim ve iş birliği ağının genişlemesi, okulda üretkenliğin artması, iş birlikli ve dinamik okul ortamının oluşması, yenilik ve değişim arayışının artması ve sosyal girişimciliğe ilişkin yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması sonucunda geliştiği anlaşılmıştır. Okul ile STK arasında iş birliğinin sağlanabilmesi için aralarında bir güç dengesi kurulmasına yönelik tedbirlerin alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda görev ve yetki tanımlarının yapılması, STK'nın şeffaflık ve hesap verebilirlik anlayışı ile çalışması ve okul yönetimi ile STK arasında aktif iletişim kurulması taraflar arasındaki güç ilişkilerinin yönetiminde etkili olmuştur.

Okul-STK iş birliğinin etkililiği ise devlet okulunun sosyal girişimciliğin gerektirdiği eylemleri yapabilme kabiliyetini kazanıp kazanmadığı bağlamında değerlendirilmiştir. İş birliğinin etkili olarak değerlendirildiği alanların ortak özellikleri; okulda sosyal girişimcilik alanında örgütsel bilgi oluşumunu sağlama, yeni iş birlikleri kurulmasına ve kaynak teminine destek olma ve okulda sosyal girişimciliğe uygun bir çalışma anlayışını yerleştirme olarak belirlenmiştir. Okul-STK iş birliği sonucunda devlet okulunun örgütsel kabiliyetlerine yönelik daha doğru bir bakış açısı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Devlet okulunun tamamen kendisinin yapılandığı bir okul misyonu ve vizyonu oluşturabilmesinde de STK ile yapılan iş birliğinin entelektüel açıdan uyarıcı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak sosyal girişimciliğin okullarda sürdürülebilirlik anlayışı doğrultusunda uygulanabilmesine ve STK'ların okul çalışmalarına daha fazla katkı sağlayabilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal girişimcilik, sivil toplum kuruluşları, okul- sivil toplum kuruluşu iş birliği, eğitimde üçüncü sektörün rolü

ABSTRACT**THE ROLE OF THE THIRD SECTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL
ENTREPRENEURIAL SCHOOLS: DEVELOPMENT OF SCHOOL- NON-
GOVERNMENTAL ORGANIZATION COOPERATION POLICY****Burcu DEMİROGLARI****Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Betül BALKAR****September 2024, 379 pages**

The aim of this research is to determine how to develop and implement cooperation policies between Non-Governmental Organisations (NGOs) participating in education as a third sector and schools in order to develop social entrepreneurial schools. In this regard, in the research, the social entrepreneurship capacity of a public school was tried to be developed by conducting cooperative studies between an NGO and a public school.

In the research, which was conducted in a mixed research design using a combination of quantitative and qualitative methods, the embedded-experiment design from mixed method approaches was applied. The research was conducted with the participation of a public school and an NGO in the 2022-2023 academic year. Four administrators and twenty-six teachers in the public school and four NGO representatives constitute the study group of the research. The public school and NGO in the study group were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In determining the public school included in the study group, the criterion of “the school has project experience but has not carried out social entrepreneurship activities at school level before” was adopted and in line with this criterion, the research was conducted in a secondary school in Yenişehir district of Mersin province. As a result of the situational investigation carried out in the context of human resources and physical resources in the public school in the study group, it was determined that the social entrepreneurship capacity of the public school could be developed in the field of “raising environmental awareness and ensuring sustainability” and that the public school needs the outputs of social entrepreneurship activities in this field. As a result, an NGO operating in Mersin

province was included in the study group in line with the criteria of “operating in the field of environmental protection and sustainability for at least five years and conducting at least two successful social entrepreneurship activities at provincial level related to environmental problems and sustainability.”

The research was carried out in five stages: scale development and adaptation process, situational investigation, activity program preparation process, implementation process and evaluation process. Firstly, scale development and adaptation studies were carried out to determine the social entrepreneurship orientation in order to measure the social entrepreneurship of the public school at the organizational level and to determine the antecedents of social entrepreneurship in order to measure the social entrepreneurship of school administrators and teachers at the individual level. Then, interviews were conducted with the participating schools and NGOs to determine the situation in order to design social entrepreneurship activities. In line with the data obtained from the interviews, preparatory and planning studies were carried out with the participation of school and NGO representatives and the researcher, and as a result of these studies, an activity program including social entrepreneurship activities (social entrepreneurship capacity building program based on school-NGO cooperation) was designed. Before the implementation of the social entrepreneurship activities, a pre-test was conducted to examine the social entrepreneurship orientation of the participating school and the attitudes and beliefs of the school administrators and teachers towards social entrepreneurship. The designed social entrepreneurship activities were implemented for eight weeks with the participation of school stakeholders and NGO representatives and qualitative data were collected by observing the implementation process. After the implementation, a post-test was carried out to determine whether the social entrepreneurship activities carried out made a difference in the social entrepreneurship orientation of the school and the attitudes and beliefs of the school administrators and teachers towards social entrepreneurship. Finally, after the completion of the implementation process, interviews were conducted to examine the experiences and opinions of the school administrators, teachers and NGO representatives who participated in the implementation process regarding the social entrepreneurship activities during the implementation process.

The qualitative data obtained from the interviews conducted during the situational investigation phase of the research, interviews and observations during the activity program preparation process, observations during the implementation phase and

interviews conducted during the evaluation phase were analyzed by content analysis using inductive approach. In the analysis of the quantitative data obtained from the pre-test and post-test applications in the public school regarding social entrepreneurship orientation and social entrepreneurship antecedents, the paired sample t-test and Wilcoxon signed-rank test were applied.

As a result of the research, it was determined that the social entrepreneurship capacity building program based on school-NGO cooperation provided a positive differentiation in the social entrepreneurship orientation of the public school at the organizational level and in the attitudes and beliefs towards social entrepreneurship at the individual level (school administrators and teachers). It was concluded that there was an improvement in the social entrepreneurship capacity of the public school through the social entrepreneurship capacity building program based on school-NGO cooperation. It was understood that the social entrepreneurship of the public school based on school-NGO cooperation developed as a result of the efficient use of school resources, the expansion of the communication and cooperation network between institutions, the increase in productivity at school, the formation of a cooperative and dynamic school environment, the increase in the search for innovation and change, and the dissemination of social entrepreneurship. In order to ensure cooperation between schools and NGOs, measures should be taken to establish a balance of power between them. In this context, defining duties and authorities, working with an understanding of transparency and accountability of the NGO, and establishing active communication between the school administration and the NGO have been effective in the management of power relations between the parties.

The effectiveness of school-NGO cooperation was evaluated in terms of whether the public school gained the ability to perform the actions required by social entrepreneurship. The common characteristics of the areas where the cooperation was evaluated as effective were determined as ensuring the formation of organizational knowledge in the field of social entrepreneurship in the school, supporting the establishment of new cooperations and resource provision, and establishing a working approach suitable for social entrepreneurship in the school. As a result of the school-NGO cooperation, it was revealed that the public school formed a more accurate perspective on its organizational capabilities. It was also concluded that the cooperation with the NGO had an intellectually stimulating effect on the public school's ability to create a school mission and vision that was completely self-constructed. Based on the results of the study,

suggestions were made for the implementation of social entrepreneurship in schools in line with the understanding of sustainability and for NGOs to contribute more to school studies.

Keywords: Social entrepreneurship, non-governmental organizations, school- non-governmental organization cooperation, role of third sector in education



ÖN SÖZ

Günümüz toplumları, sosyal ve ekonomik alanlarda birçok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunların çözümünde kamu politikaları tek başına beklenen etkiyi oluşturamamaktadır. Eğitim sistemlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde de kamu sektörünün ve özel sektörün girişimleri çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle küresel ölçekte Sivil Toplum Kuruluşları (STK'lar), sosyal girişimcilik anlayışları doğrultusunda üçüncü sektör olarak eğitim sistemlerinde rol almaya başlamıştır. STK'lar hem eğitim sistemlerinin sorunlarının çözümüne hem de okul ile toplum arasındaki etkileşimin artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Okulların örgütsel ve kültürel yapıları içinde kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, toplumun sorunlarına duyarlılık gösteren ve yenilikçi bakış açısı ile sürdürülebilir çözümler üreten örgütler olabilmesinde sosyal girişimcilik ve iş birlikli çalışma anlayışı önemli bir yere sahiptir. Bu noktada okulların sosyal girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesinde, STK'lar ile okullar arasındaki iş birlikli çalışmalar giderek yaygınlaşan bir politika olarak kabul görmektedir. Okullar, STK'lar ile yaptıkları iş birlikleri yoluyla hem kendi ihtiyaçlarına hem de toplumsal ihtiyaçlara yönelik sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulunarak örgütsel kapasitelerini de geliştirebilmektedir. Ancak, özellikle ülkemizde okulların sosyal girişimciliğinin geliştirilmesinde okul- STK iş birliğinin nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda belirsizlikler mevcuttur. Bu nedenle, bu araştırma okulların sosyal girişimcilik kapasitelerinin STK'lar ile iş birliği yoluyla nasıl geliştirilebileceğine dair bir yol haritası ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Doktora tezimin tamamlanmasında değerli katkılarını esirgemeyen, içtenliği ve samimiyeti ile her zaman yanımda olan, yolumu aydınlatan ve kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Betül BALKAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitemde yer alan ve süreç boyunca görüşlerini ve desteğini aldığım Doç. Dr. Gülден TÜM ve Doç. Dr. Mükerrrem TAŞ'a teşekkürlerimi iletmeyi bir borç bilirim. Ayrıca, doktora ders dönemimde desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Mahmut Oğuz KUTLU'ya da teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde benden desteğini esirgemeyen, yoğun programına rağmen yanımda olan, çalışmama katkı sağlayan Sercan Demirogları'na, tezimin uygulama aşamasında özveri ile çalışan STK temsilcisi Alper GIRGEÇ'e ve desteklerinden dolayı Yenişehir Belediyesi ve ekibine, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tezimin önemli aşamalarında izleri olan değerli hocalarım Ebru Bibar, Sercan ÜÇÜK ve Kahraman KIRAL'a

teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, desteklerini benden esirgemeyen, her zaman yanımda olan, benimle hep gurur duyan annem Tülin BAYRAKTAR'a ve babam Halit BAYRAKTAR'a minnettarım.

Son olarak, sadece tez sürecimde değil, akademik hayatımın her anında yanımda olan, hayatı paylaştığım sevgili eşim Gürcan DEMİROGLARI'na ve ileride bu tezin ön sözünü okuyunca beni daha iyi anlayacak olan ve süreç boyunca beni hiç üzmeyen canım oğlum Gürcan Arel DEMİROGLARI'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Burcu DEMİROGLARI

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	xi
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiv
EKLER LİSTESİ.....	xxv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Sayıtlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Girişimcilik	14
2.2. Sosyal Girişimcilik	16
2.2.1. Sosyal Girişimciliğin Gelişimi	19
2.2.2. Sosyal Girişimciliğin Faaliyet Alanları	20
2.2.2.1. Sektörlere Göre Sosyal Girişimcilik	20
2.2.2.2. Yetki Alanlarına Göre Sosyal Girişimcilik	21
2.2.2.3. Amaçlarına Göre Sosyal Girişimcilik	22
2.2.2.4. Eylemlerine Göre Sosyal Girişimcilik	22
2.2.3. Sosyal Girişimcilik Yaklaşımları ve Örgütlenme Biçimleri.....	23
2.2.4. Sosyal Girişimcilik Modelleri.....	27
2.2.5. Sosyal Girişimciliğin Faydaları	30

2.2.6. Sosyal Girişimciliğin Boyutları	31
2.2.6.1. Yenilik	32
2.2.6.2. Risk Alma	33
2.2.6.3. Sosyal Proaktiflik	33
2.2.6.4. Sosyallik	34
2.2.6.5. Sürdürülebilirlik	34
2.2.7. Sosyal Girişimcilerin Özellikleri	35
2.2.8. Sosyal Girişimciliğin Gelişimini Sınırlayıcı ve Engelleyici Faktörler	36
2.2.9. Türkiye’de Sosyal Girişimcilik Örnekleri	38
2.2.10. Okullarda Sosyal Girişimcilik	40
2.3. Sivil Toplum Kuruluşu (STK)	44
2.3.1. STK’ların Gelişimi	47
2.3.2. STK’ların Nitelikleri	48
2.3.3. STK’ların Sınıflandırılması	49
2.3.4. STK’ların Fonksiyonları ve Çalışma Alanları	51
2.3.5. Kamu- STK İş Birliği	52
2.3.6. Eğitimde Üçüncü Sektörün (STK’ların) Rolü	53
2.3.6.1. Okul- STK İş Birliği	54
2.4. İlgili Araştırmalar	60
2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar	61
2.4.1.1. Yurt İçi Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme	64
2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar	65
2.4.2.1. Yurt Dışı Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme	68

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	70
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	73
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	73
3.1.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	75
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	78
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler	80
3.3. Veri Toplama Araçları	83

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	83
3.3.1.1. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği	83
3.3.1.2. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği	99
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	115
3.4. Verilerin Toplanması	119
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	119
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	119
3.5. Verilerin Analizi	122
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	122
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	124
3.6. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Hazırlanan ve Uygulanan Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı	128

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	135
4.1.1. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesi Amacıyla Okul-STK İşbirliğinin Yapılandırılabilmesine Yönelik Durum Tespiti Bulguları	135
4.1.1.1. Devlet Okulu Yönetiminin Sosyal Girişimcilik Anlayışına, Deneyimlerine ve İhtiyaçlarına İlişkin Durum Tespiti Bulguları ...	135
4.1.1.2. Devlet Okulundaki Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Anlayışına, Deneyimlerine ve İhtiyaçlarına İlişkin Durum Tespiti Bulguları ...	150
4.1.1.3. STK'nın Çalışma Anlayışına ve Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerine İlişkin Durum Tespiti Bulguları	173
4.1.2. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Yürütülen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bulgular	188
4.1.2.1. Okul ile STK Arasındaki Hazırlık Görüşmelerine İlişkin Bulgular	188
4.1.2.2. Okul ile STK Arasındaki Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Gözlem Bulguları	200
4.1.3. Okul-STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulama Sürecine Yönelik Gözlem Verilerine İlişkin Betimsel Bulgular	208

4.1.4. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın İş Birlikli Çalışmalarına İlişkin Gözlem Bulguları	226
4.1.5. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın İş Birlikli Çalışma Deneyimlerine İlişkin Bulgular	237
4.1.5.1. Devlet Okulunun İş Birlikli Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular.....	237
4.1.5.2. STK'nın İş Birlikli Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular.....	257
4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	275
4.2.1. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Yöneliminin İncelenmesine İlişkin Ön Test ve Son Test Uygulaması Bulguları	275
4.2.2. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Öncüllerinin İncelenmesine İlişkin Ön Test ve Son Test Uygulaması Bulguları	277

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Tartışma	280

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	298
6.1.1. Okul-STK İş Birliği ile Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesindeki Gelişmeye İlişkin Sonuçlar	298
6.1.2. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Sonuçlar.....	299
6.1.3. Okul-STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul Gelişimine Katkılarına İlişkin Sonuçlar	300
6.1.4. Okul-STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi için Dikkate Alınması Gereken Faktörlere İlişkin Sonuçlar.....	300
6.1.5. Okul-STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Uygulamalara İlişkin Sonuçlar.....	301

6.1.6. Okul-STK İş Birliğinde Rol Paylaşımı ve Okul Yöneticisinin Rolüne İlişkin Sonuçlar.....	301
6.1.7. Okul- STK İş Birliğinde Güç İlişkilerine İlişkin Sonuçlar.....	302
6.1.8. Okul- STK İş Birliğinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar.....	303
6.2. Öneriler	303
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	303
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	305
KAYNAKÇA.....	306
EKLER	359



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Türkiye’de Sosyal Girişimcilik Alanında Yapılan Uygulamalardan Örnekler	39
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deseninin Görünümü	73
Tablo 3. Araştırmanın Nitel Boyutunun Aşamaları	74
Tablo 4. Araştırmanın Nitel Boyutunda Geçerlik ve Güvenirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar	77
Tablo 5. Çalışma Grubunda Yer Alan Devlet Okulunun Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler	81
Tablo 6. Çalışma Grubunda Yer Alan STK’nın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	82
Tablo 7. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Formunun Orijinalinin ve Türkçe Versiyonunun Dilsel Eşdeğerliğine İlişkin Sonuçlar	86
Tablo 8. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	87
Tablo 9. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	88
Tablo 10. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği AFA Sonuçları	90
Tablo 11. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	92
Tablo 12. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	93
Tablo 13. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Sonuçları.....	94
Tablo 14. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Uyum İndeksleri	95
Tablo 15. İyileştirme Sonrası Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....	96
Tablo 16. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin Madde- Toplam ve Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 17. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 18. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	99

Tablo 19. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Orijinalinin ve Türkçe Versiyonunun Dilsel Eşdeğerliğine İlişkin Sonuçlar.....	102
Tablo 20. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	103
Tablo 21. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	104
Tablo 22. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği AFA Sonuçları	106
Tablo 23. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	107
Tablo 24. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	108
Tablo 25. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Sonuçları.....	109
Tablo 26. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Uyum İndeksleri	110
Tablo 27. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Madde- Toplam ve Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 28. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 29. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	114
Tablo 30. Ön Test Son Test Puan Farklarının Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar ...	123
Tablo 31. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesi Amacıyla Okul-STK İş Birliğinin Yapılandırılabilmesine Yönelik Durum Tespiti Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi	125
Tablo 32. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Yürütölen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Sürecinin Hazırlık Çalışmaları Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi	126
Tablo 33. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulanması Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi	127
Tablo 34. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Sürecinde Okul ve STK'nın İş Birlikli Çalışma Deneyimlerinin Belirlenmesi Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi	128
Tablo 35. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı	129

Tablo 36. Okul Yönetiminin Sosyal Girişimcilik Kavramına Yükllediği Anlama İlişkin Kodlamalar	135
Tablo 37. Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Niteliğine Sahip Olmasının Gerekliliğinin Nedenlerine İlişkin Kodlamalar	136
Tablo 38. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Kodlamalar	138
Tablo 39. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlara İlişkin Kodlamalar	140
Tablo 40. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar	142
Tablo 41. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar	145
Tablo 42. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar	147
Tablo 43. Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydalarına İlişkin Bulgular	149
Tablo 44. Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Kavramına Yükledikleri Anlamlara İlişkin Kodlamalar	151
Tablo 45. Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Deneyimlerine İlişkin Kodlamalar	154
Tablo 46. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Kodlamalar	156
Tablo 47. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlara İlişkin Kodlamalar	158
Tablo 48. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar	161
Tablo 49. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticilerine Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar	163

Tablo 50. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar	166
Tablo 51. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar .	168
Tablo 52. Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydalarına İlişkin Kodlamalar	171
Tablo 53. STK'nın Felsefesi ve Amaçları Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Anlayışına İlişkin Kodlamalar.....	174
Tablo 54. STK'nın Çalışma Alanları ve Gerçekleştirdiği Faaliyetlere İlişkin Kodlamalar	176
Tablo 55. STK'nın İş Birlikli Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar.....	178
Tablo 56. STK'nın Eğitim Kurumları ile Gerçekleştirdiği İş Birlikli Faaliyetlere İlişkin Kodlamalar	180
Tablo 57. Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesine İlişkin Kodlamalar.....	181
Tablo 58. Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesine Yönelik Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar	184
Tablo 59. STK'nın Okullarda Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Düzenlenmesine Sağlayabileceği Katkılara İlişkin Kodlamalar.....	186
Tablo 60. Okulların Sosyal Girişimci Kurumlar Olmasının Topluma Faydalarına İlişkin Kodlamalar	187
Tablo 61. İş Birliği Sürecinde Okul ve STK'nın Üstleneceği Rollere İlişkin Kodlamalar	189
Tablo 62. Okul- STK İş Birliğinin Çerçevesine İlişkin Kodlamalar	192
Tablo 63. Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Yönetim Sürecine İlişkin Kodlamalar .	195
Tablo 64. Uygulama Süreçlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Kodlamalar	198
Tablo 65. Okul-STK İş Birliği Bağlamında Yürütülen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Hazırlık Çalışmalarının Gözlem Verilerine İlişkin Kodlamalar	204
Tablo 66. Haftalık Faaliyetler Öncesinde Okul-STK İş Birliği Bağlamındaki Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar.....	227

Tablo 67. Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde STK'nın Rol Aldığı Süreçlere İlişkin Kodlamalar	230
Tablo 68. Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Okul Paydaşlarının Rol Aldığı Süreçlere İlişkin Kodlamalar	233
Tablo 69. Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine İlişkin Kodlamalar	235
Tablo 70. Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın Üstlendiğı Rollere İlişkin Kodlamalar	237
Tablo 71. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okulun STK ile İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Kodlamalar	243
Tablo 72. Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul-STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlamalar.....	245
Tablo 73. Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kodlamalar.....	248
Tablo 74. Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı Sonunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Kodlamalar	253
Tablo 75. STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın Üstlendiğı Rollere İlişkin Kodlamalar	257
Tablo 76. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında STK'nın Okul ile İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Kodlamalar	263
Tablo 77. STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul-STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlamalar	265
Tablo 78. STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kodlamalar	268
Tablo 79. Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinde Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Uygulanan Çözümlere İlişkin Kodlamalar	270

Tablo 80. STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı Sonunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Kodlamalar	272
Tablo 81. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Yönelimine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	275
Tablo 82. Sosyal Yenilik ve Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	277
Tablo 83. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Öncüllerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	278
Tablo 84. Ahlaki Yükümlülük Alt Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	279

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Sosyal Girişimler: Hibrit Bir Spektrum	25
Şekil 2. Araştırma Yol Haritası	72
Şekil 3. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli.....	96
Şekil 4. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli.....	111



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek A. Etik Kurul Onayı.....	359
Ek B. Araştırma İzin Belgesi.....	360
Ek C. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği.....	361
Ek D. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği.....	363
Ek E. Ölçek Kullanım İzinleri.....	365
Ek F. Okul Yöneticisi Görüşme Formu	367
Ek G. Öğretmen Odak Grup Görüşme Formu	369
Ek H. Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Görüşme Formu.....	371
Ek İ. Okul ile STK'nın Hazırlık Çalışmaları Kapsamındaki Toplantılara İlişkin Görüşme Formu	373
Ek J. Okul ile STK'nın Hazırlık Çalışmaları Kapsamındaki Toplantılara İlişkin Gözlem Formu.....	374
Ek K. Okul- STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulanmasına İlişkin Gözlem Formu	375
Ek L. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Amaçlı Okul-STK İş Birliği Süreci Sonu Görüşme Soruları (Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Odak Grup Görüşme Formu).....	376
Ek M. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Amaçlı Okul-STK İş Birliği Süreci Sonu Görüşme Soruları (STK Görüşme Formu)	378

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Toplumların yaşam kalitesi giderek daha fazla ilerlemesine rağmen birçok toplumsal sorun kalıcı bir şekilde hala varlığını sürdürmekte ve hatta yenileri ortaya çıkmaktadır. Günümüzün toplumsal sorunlarına bakıldığında yoksulluk (Albayrak, 2022; Ravallion, 2020), işsizlik (Yılmaz & Dayıoğlu, 2020), savaşlar ve göç (Usta, 2023), küresel salgınlar (Dündar, 2020), çevre sorunları (Karagözoğlu, 2020; Ukaogo, Ewuzie, & Onwuka, 2020), sağlık sorunları ve hizmetleri (Soysal, Özcan, & Akın, 2022; Yetim & Çelik, 2020), eğitime erişim ve eğitim kalitesi (Bustillo & Patrinos, 2023) kadına şiddet (Kara, 2022) ve hayvana şiddet (Sinmez, 2022) gibi çok çeşitli sorunların giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Hızlı ekonomik büyüme ve aktivist hükümetler tarafından uygulanan politikalar, dünya nüfusunun büyük bir bölümünü yoksulluktan kurtarmaya yetmemiştir. Tedavi edilebilir ve önlenabilir hastalıklar hâlâ varlığını sürdürmekte ve özellikle yoksul insanları etkilemektedir. Eğitime erişim ve eğitimin kalitesi, dünya genelinde bazı gelişmiş ülkelerde bile büyük farklılıklar göstermektedir. Mülteci sorunları ve insan ticareti düşünüldüğünden daha yaygın bir şekilde devam etmektedir. Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin azalması, hava ve su kirliliği gibi birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Nedeni ne olursa olsun tüm bu sorunlar gelecek nesiller için dünyayı tehlikeli bir hale getirmekte ve günümüz gençliğinin topluma karşı bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, Birleşmiş Milletler (2016) 2030 yılına kadar ulaşılması hedefi ile “yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar ve amaçlar için ortaklıklar” (ss.12-47) şeklinde 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi belirlemiştir. Ancak bu hedeflerin de kapsadığı sorunların çözümüne yönelik toplumsal başarıda bir istikrar gözlemlenmemekle birlikte sorunların çözümü noktasında da çok az ilerleme kaydettiğimiz görülmektedir. Nitekim, Birleşmiş Milletler (2023), 2030 hedeflerinin çoğuna ulaşma konusunda yetersiz kaldığını ve bazı alanlarda ilerleme kaydedilmesine rağmen ya endişe verici oranda bir ilerleme ya da gerileme olduğunu belirtmiştir. Bu

noktada, toplumsal sorunların çözümünde sadece özel aktörlerden veya devletten bir girişim beklenmesi toplum olarak sosyal girişimcilik niteliğinden uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Oysaki, sadece bir kamu politikası olarak değil bireysel ve toplumsal düzeyde de karşılaşılan toplumsal sorunların yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısı ile ele alınması ve uzun vadeli çözümler üretilerek uygulanması gerekmektedir. Bu noktada toplumsal değişime ve gelişime öncülük eden sivil toplum kuruluşları (STK'lar), sosyal girişimcilik faaliyetleri aracılığıyla devletin istihdam, sağlık, çevre ve eğitim alanlarında yeterli kaynak sağlayamadığı ve hizmet sunamadığı durumlarda etkin bir rol almaktadır. Toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için sadece STK'ların değil, bireylerin ve diğer kurumların da sosyal sorunlara destek verme kararlılığını, yaratıcılığını ve becerikliliğini gerektiren sosyal girişimcilik niteliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Dees, 2007; Mair & Ganly, 2015; Peredo & McLean, 2006).

Sosyal girişimcilik, toplumsal sorunların farkında olan ve var olan ya da olası toplumsal sorunlarda değişiklik yaratmayı hedefleyen girişimcilerin oluşturduğu çözümleri, toplumsal fayda yaratmak için uygulama sürecidir (Perrini & Vurro, 2006). Sosyal girişimciler, toplumda dengeyi sağlamaya çalışan, sosyal sorunları çözen ve sosyal değişimi yaratan kişilerdir (Coşkun & Sarıkaya, 2016; Kickul & Lyons, 2020; Nicholls, 2008). Sosyal girişimcilik iş modelinde, finansal getirinin dışında sosyal ve çevresel olarak nasıl bir etki yaratılacağına tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal girişimcilik iş modelleri, amacı doğrultusunda sermaye oluşturmak ve gelir sağlamak için kâr ve finansal amaç gütmeyen veya finansal ve kâr amacı güden ama aynı zamanda belirlediği sosyal amacı gerçekleştiren hibrit modellerden oluşmaktadır. Sosyal girişimcilik kavramının hem sosyal bir amaca hizmet edip hem de girişimcilik bakış açısı ile birleşmesi sonucunda sosyal girişimcilik, kamu sektörü, toplum, akademisyenler ve medya tarafından dikkat çekilmesi gereken bir unsur haline gelmiştir. Sosyal girişimcilik çalışmalarının yaygınlaşmasının nedeni, sosyal girişimciliğin artan sosyal sorunlara yenilikçi çözümler getirilmesi ve sosyal bir amaç uğruna çalışan kuruluşların devlet finansmanına ve bağışlara olan mali bağımlılığının azaltılması için bir seçenek olarak görülmesidir (Hoogendoorn, 2011, s.104).

Chalmers (2020), sosyal girişimciliğin sosyal sorunları iyileştirmekten ziyade bu sorunları potansiyel olarak şiddetlendirebilecek bir tür devletçilik karşıtlığına (hükümetlerin ve ilgili kamu kurumlarının piyasa başarısızlıklarını yeterince ele almada yetersiz olduğunu savunan görüş) teşvik edici bir faktör olarak değerlendirilebildiğini ve hükümetin ve bazı kamu kuruluşlarının uygun şekilde finanse edilen kamu politikası

yaklaşımı ile sosyal sorunlara çözüm bulabileceğinin ileri sürüldüğünü belirtmektedir. Dolayısıyla, sosyal girişimcilik tanımının kamu kuruluşlarına, özel sektöre ve gönüllü kuruluşlara göre farklılaştığı görülmektedir. Kamuda sosyal girişimcilik, devletin yapmakla yükümlü olduğu işlere ilaveten hizmet verdiği toplumun ihtiyaçları doğrultusunda fayda sağlayacak faaliyetlere yoğunlaşmasıdır (Waddock & Post, 1991). Özel sektörde sosyal girişimcilik ise özel sektörün sosyal sorumluluk adı altında gerçekleştirdiği faaliyetlerle saygınlık kazanması ve bu doğrultuda kar elde etmesidir. Üçüncü sektör olan STK'lar için ise sosyal girişimcilik, kâr amacı gütmeyen toplumsal sorunlara sürdürülebilir çözümler getirilmesidir (Margolis & Walsh, 2003). Sosyal girişimcilik faaliyetleri, sosyal sorumluluk davranışının benimsenmesini sağlayarak kâr amacı gütmeyen sektörün ekonomik verimliliğini ve etkinliğini artırmak için kâr amacı güden sektörlerin talepleri güçlendirir (Perrini & Vurro, 2006). Günümüzde birçok ülkede, sosyal girişimciliği teşvik eden en önemli aktör üçüncü sektör olan STK'lardır.

STK'lar, amacı kâr elde etmek olmayan gönüllülük esasına dayalı bağımsız kuruluşlardır (Moriatis, 2023). Willetts (2002), STK'nın tek bir tanımının olmadığını, farklı durumlarda farklı anlamlar taşıdığını ve en önemli özelliklerinden birinin, doğrudan hükümet kontrolünde olmaması olduğunu belirtmiştir. STK'ların genel olarak kabul edilmiş üç temel özelliğini; siyasi parti olarak oluşturulmaması, kâr amacı gütmemesi, bir suç grubu olmaması ve özellikle şiddet içermeyen bir grup olması şeklinde sıralamıştır. Birleşmiş Milletler'in sivil toplum örgütü tanımı ise kâr amacı gütmeme, demokratik bir sisteme ve resmi bir niteliğe sahip olma şeklindeki üç esasa dayanmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2006). Sutton ve Arnove (2004) ise devlet dışındaki örgütlenmeler olarak tanımladığı STK'ları özel sektör oyuncularını olarak adlandırmaktadır.

Üçüncü sektör kuruluşları olarak da adlandırılan STK'lar, sosyal girişimcilik aracılığıyla toplumu kalkındırmayı, toplumsal sorunları çözmeyi ve oldukça geniş bir alanda faaliyet göstererek topluma hizmet etmeyi amaçlamaktadır. STK'lar ile sosyal girişimcilik arasındaki bağ, güçlü bir sivil toplumun sosyal girişimlerin gelişmesi için taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de sosyal ve siyasi sorunların çözümünde faaliyette bulunan ve aktif olarak çalışan 23 binden fazla sivil toplum kuruluşu vardır (Avrupa Komisyonu, 2018). STK'lar eğitim, çevresel sorunlar, cinsiyet eşitliği, mülteci sorunları ve sosyal içerme gibi çeşitli alanlarda faaliyetler yürütürken hibelere bağımlı olmaları ve bireysel bağışların kısıtlı olması sebebi ile finansal anlamda sürdürülebilirliklerini sağlama açısından zorlanmaktadır (British Council, 2019).

Çağımızda toplumsal ihtiyaçların sürekli artması ve değişmesi, üçüncü sektör bağlamında gerek kavramsal bakımdan gerekse uygulama bakımından bir değişimi ve dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Sosyal girişimler, STK'ların kendi kendilerine yetebilmeleri ve gelir çeşitliliği sağlayabilmeleri açısından da önemlidir. Bu noktada, STK'ların yanı sıra diğer kamu kurum ve kuruluşlarının da kendi hizmet alanları kapsamındaki toplumsal sorunlarla başa çıkabilmeleri ve sürdürülebilir çözümler üretebilmeleri için gerekli donanımına sahip bireyleri yetiştirerek sosyal girişimcilik faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Böylece, toplumsal düzeyde sosyal girişimcilik gelişebilecek ve toplumsal sorunların çözümü hızlanabilecektir. Özellikle eğitimin toplumun gelişimindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumlarının sosyal girişimcilik açısından en aktif kurumlar arasında olması beklenmektedir. Sosyal girişimcilik bağlamında erişilebilecek kitleyi artırmak ve çocukların ve gençlerin sosyal girişimci düşünce yapısını benimsemelerini sağlamak adına okulların sosyal girişimcilik bilinci ile kapasitelerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

1.2. Problem Durumu

Sosyal girişimcilik, çevresel problemlerin çözümünde ve gelişmekte olan ekonomilerde ekonomik kalkınma ve yoksulluğun azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kimbu & Ngoasong, 2016). Sosyal girişimcilerin yer aldığı topluluklardaki sosyal girişimler, çevresel sorunlar, kadınların istihdamı ve dezavantajlı grupların karşılaştıkları birçok sosyal soruna çözüm üretmek devlet ve/veya özel sektörün ulaşamadığı sosyal dışlanmışlık yaşayanlara yardımcı olmaktadır (Kümbül-Güler, 2010). Sosyal girişimcilik bağlamında gerçekleştirilen ve sürdürülebilir niteliğe sahip olan sosyal girişimler, sosyal hareketliliği artırmak ve sosyal dışlanmayı/eşitsizliği azaltmak için piyasanın kullanılması yoluyla ekonomik, sosyal ve çevresel çıktılar sağlayarak sosyal zorluklara çözümler üretmektedir (Dart, Clow, & Armstrong, 2010; Kümbül-Güler, 2010; Nicholls, 2008). Dolayısıyla, sosyal girişimcilik oldukça geniş bir faaliyet alanını kapsamaktadır. Kırsal kesimde yaşayan insanlara ekonomik yardım sağlanması (Building Resources Across Communities [BRAC], t.y.; Zainol, Daud, Abdullah, & Yaacob, 2014), sosyo-ekonomik seviyesi düşük bireylere mikro krediler verilmesi (Grameen Bank, t.y.), yoksulların istihdamı için mikrofinans sağlanması ve bireysel eğitim verilmesi (Accion International, t.y.), kadınlara istihdam sağlanması (Rosca, Agarwal, & Brem, 2020; Tukamushaba, Orobias, & George, 2011), dezavantajlı

(HIV, AIDS, sınır dışı edilmiş) kadınların istihdamının sağlanarak topluma kazandırılması (BeadforLife, 2010) ve çevresel sorunlara yaratıcı yollarla çözüm bulunması (Vickers, 2010) gibi geniş bir yelpazede sosyal girişimcilik faaliyetleri yürütülmektedir.

Sosyal girişimcilik, kamu sektörü ile özel ve sosyal sektörler arasındaki çok boyutlu dinamik bir yapı olarak görülmektedir. Sosyal girişimciler, sosyal değer sağlamak için kâr amaçlı, kâr amacı gütmeyen ve melez örgütsel formları kullanarak kamu sektörü, özel sektör ve sosyal sektörle birlikte çalışırlar ve değişim yaratırlar (Nicholls & Cho, 2006; Perrini & Vurro, 2006). Dolayısıyla, eğitim alanında da sosyal girişimcilik faaliyetleri ile okulların ihtiyaçlarına yanıt verilebilmekte ve bu amaçla farklı sektörlerle iş birlikli çalışmalar yürütülebilmektedir. Sistem düzeyinde bakıldığında, kurulan ortaklıklar sayesinde özel ve hükümet dışı kuruluşların kapasite, kaynak ve uzmanlığından yararlanarak eğitimde verimlilik, etkinlik ve eşitlik artırılabilen ve okul kalitesi iyileştirilebilmektedir (Davies & Hentschke, 2006; Patrinos, Barrera-Osorio, & Guáqueta, 2009). Bu tür girişimlerin özellikle zayıf bir başka deyişle, gelişim gereksinimi olan okulların iyileştirilmesinde gerekli olduğu savunulmaktadır (Patrinos, 2006). Öte yandan, uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarının sonuçları, birçok ülkede eğitim sistemlerinin küresel rekabet edebilirliğine ilişkin soruları gündeme getirmiştir. Bu süreçte okulların geliştirilmesinde ve eğitimi iyileştirmede okullar ve STK'lar arasındaki iş birliğine verilen önem artmıştır (Lewis & Patrinos, 2012). STK'lar, giderek daha aktif bir şekilde okul iyileştirme girişimlerine dahil olmakta ve küresel düzeyde okullar ve eğitim sistemleri üzerinde giderek daha fazla etki yaratmaktadır (Berkovich & Foldes, 2012; Eyal & Yarm, 2018; Kolleck, 2016; Verger, 2012; Yemini, Cegla, & Sagie, 2018).

Küreselleşme ile birlikte toplumlar, daha çok iç içe geçmiş ve organize şekilde bir arada hareket edebilen kolektif yapılar haline dönüşmüştür. Yönetişim çağında, STK'lar örgün eğitimin sunulmasında okullarla ve kamu yetkilileriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Böylece, eğitim sistemleri çok paydaşlı ve aynı zamanda karmaşık hale gelmektedir. Hükümetler, hükümet dışı örgütlerin faaliyetlerini eğitimde kamu sektörü hedefleriyle uyumlu hale getirebilmek için özel sektör ve STK'lar ile ortaklıklar kurmaktadır. Bu ortaklıklar, kamu özel ortaklıkları veya sektörler arası ortaklıklar olarak bilinmektedir (Verger, 2019). Eğitime hükümet dışı katılımı savunanlar, kamu-özel ortaklıklarının, kamu eğitiminde artan özel sektör katılımını hem organize etmenin hem de bu katılımdan yararlanmanın etkili bir yolu olduğunu düşünmektedir. Bu açıdan

bakıldığında, STK'lar ile iş birliği, eğitim sistemlerine yeni fikirleri, aktörleri ve kaynakları getirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Patrinos vd., 2009).

Küresel ölçekte hükümetler, eğitim hizmetleri dahil olmak üzere sosyal hizmetlerin sağlanmasındaki rollerini azaltmıştır (Austin, Stevenson, & Wei-Skillern, 2006). Son yıllarda devlet okulları, toplum tarafından beklenen çıktıları üretebilme amacıyla karşılaştığı engellerin üstesinden gelebilmek için sektörler arası ortaklıkları giderek daha fazla benimsemektedir. Ball (2009), devlet okulları ile kâr amacı gütmeyen veya kâr amacı güden kuruluşlar arasında oluşturulan ortaklıkların sektörler arası ortaklıklar olarak adlandırıldığını ve bu ortaklıklara genellikle iş birliği, özel-kamu ortaklıkları veya stratejik ittifaklar da denildiğini belirtmektedir. Okulların kurduğu ortaklıklar, dezavantajlı okulların geliştirilmesinden büyük ölçekli toplumsal girişimlere kadar kaynak eksikliğini gidermenin yanı sıra ortak sorunları çözme ve kurumsal öğrenme fırsatları da sunabilmektedir. Ortaya çıkan bu yönetim biçimi, devlet politikasına yön verenler tarafından eğitimin örgütsel kapasitesini ve kalitesini artırmanın etkili bir yolu olarak görülmüştür (Ball, 2009; Hess, 2005). Brinkerhoff (2002), bu tür ortaklıkları tarafların, kendi örgütsel kimliklerini korurken yeni yapılar ve rutinler oluşturmaya karşılıklı olarak uyum sağladıkları stratejik ittifaklar olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, hükümetlerin kamu hizmetlerindeki rolünü azaltması ile birlikte STK'lar, sosyal girişimciler ve özel kurumlar, devlet okullarındaki ihtiyacı karşılamak için eğitime katılımlarını artırmışlardır (Kolleck, 2017; Salamon, Anheier, List, Toepler, & Sokolowski, 1999). Dolayısıyla, okulların karşılaştığı çeşitli sorunların çözülmesinde okul-STK iş birliği giderek yaygın bir strateji haline gelmektedir. Ancak, sivil toplumun güçlenebilmesi ve sosyal sermayenin gelişebilmesi, faaliyet gösterdiği alanda toplumun sosyal sorunlarına çözüm arayan sosyal girişimcilerin çoğalmasıyla mümkün olabilir. Bu noktada okullar ve üniversiteler, beşerî sermaye oluşumunu sağlamanın yanı sıra güçlü bir sivil toplumun kurulması için gerekli sosyal kuralların ve standartların kalıcılığını da oluşturma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, okul- STK iş birliği sadece okulların kapasitesinin geliştirilmesini değil okulların da sosyal girişimciliğinin güçlendirilmesini amaçlamalıdır. Etkili bir şekilde gerçekleştirilen okul-STK iş birliği bir yandan okul gelişimini sağlarken diğer yandan okulun da bir sosyal girişimci olmasına olanak sağlar. Nitekim, sosyal girişimciliği teşvik etme potansiyeline sahip olan topluma hizmet uygulamaları, yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım olarak eğitimde yerini almıştır (Küçükoğlu & Coşkun, 2012). Topluma hizmet uygulamaları, bireylerde sosyal sorumluluk anlayışını geliştirerek bireylerin, sergilemiş oldukları davranışların toplum ve

çevre üzerindeki etkilerini dikkate almasını (Ergül & Kurtulmuş, 2014), öğrencilerin sosyalleşmesini ve toplumsal sorunlara çözüm arayışında olmasını (Ayvaci & Akyıldız, 2009) ve öğrencilerde bilinç ve farkındalık artışı sağlayarak ortak bir davranış biçiminin gelişmesini (Arı vd., 2015) sağlamaktadır. Ancak, ortaokullardaki toplum hizmeti çalışmalarında genellikle okul içi uygulama yapıldığı, okul paydaşlarının bu çalışmalara ilgisiz olduğu ve farklı kurumlarla iletişim kurmada sorun yaşandığı belirlenmiştir (Gömleksiz & Kılınç, 2015). Oral (2021) ise okullardaki kulüpler aracılığıyla toplumsal ve çevresel projelerin hazırlanmasının öğrenciler tarafından gerekli bulunduğunu saptamıştır. Dolayısıyla, okulların gelişimini sağlama yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretme kabiliyetlerini geliştirmek için okullarda sosyal girişimcilik kapasitesinin artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Okulların sosyal girişimcilik kapasitelerinin artırılarak eğitsel ve toplumsal sorunlara çözüm bulunmasında okul – STK iş birliği önemli bir strateji olarak yaygınlık kazanmasına rağmen Türkiye’de okulların sosyal girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesi amacıyla okul -STK iş birliği oluşturulmasına ilişkin uygulamaya dayalı herhangi bir bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Sosyal girişimcilik konulu araştırmalar, genellikle öğrencilerin sosyal girişimcilik niyetlerinin (Armağan Erbil, 2021) ve okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik becerilerinin (Titrek, 2019) incelenmesine odaklanmıştır. STK’ların eğitimdeki rolüne odaklanan araştırmalar ise genel olarak STK’ların sağladığı yaygın eğitimleri (Atmaca, 2019), STK’ların sunduğu psiko-sosyal destek hizmetlerini (Kesen, 2021), STK’ların okul dışı eğitim çalışmalarının eğitim politikalarına etkisini (Güler, 2023), STK’ların verdiği çevre eğitimlerini (Süer, 2010) ve STK’ların demokrasi ve insan hakları eğitimine katkısını (Gövercin, 2013) incelemiştir. Eğitimde STK’ların rolü ve sosyal girişimcilik konu alanlarının kesişiminde bir araştırma olarak ise Coşkun (2015), sosyal girişimcilik eğitiminin verilmesinde gönüllü kuruluşların rolünü araştırmıştır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamında okullarda karşılaşılan problemlerin çözümünde veya eksikliklerin giderilmesinde ve okulların toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretebilme kapasitesinin geliştirilmesinde STK’ların bir çözüm ortağı rolünü nasıl üstlenebileceğine ilişkin araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Uluslararası alan yazına bakıldığında ise okul ve STK iş birliğine yönelik son yıllarda yapılmış çalışmalara rastlanmasına rağmen bu çalışmaların konusu, genellikle okul ve STK arasındaki güç ilişkilerinin nasıl yönetileceğine odaklanmaktadır (Gali & Schechter, 2020; Sagie & Yemini, 2017). Hatta, eğitim ortamlarında ve okullarda STK’ların etkisinin daha az olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Berkovich & Foldes,

2012; Eyal & Yarm, 2018; Verger, 2012; Yemini vd., 2018) bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmaların sonuçları da okul-STK iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik bilimsel çalışmaların yapılmasına duyulan ihtiyaca işaret etmektedir.

Küreselleşmeye bağlı olarak sosyal girişimciliğin önemi her geçen gün artmaktadır. Sosyal girişimcilik ile toplumsal sorunlara çözümler geliştirilmekte ve bu çözümlerin sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Ancak, sosyal girişimciliğin daha etkili sonuçlar verebilmesi sosyal girişimcilik bilincinin bireylere erken yaşlarda aşılmasına ve tüm topluma yayılmasına bağlıdır. Bu nedenle, okullar sosyal girişimci niteliğine sahip olması gereken öncelikli örgütler arasında yer almaktadır. Okulların eğitsel, fiziksel ve sosyal eksiklikleri ise okul gelişimini sınırlandırarak toplumsal sorunların çözümü bir yana okulların kendi sorunlarına çözüm bulmalarını engellemektedir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD, 2023) verilerine göre, OECD ülkelerinde öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan toplam harcama ilköğretimde 10 bin 658 ABD doları, ortaöğretimde 11 942 ABD doları iken Türkiye’de ilköğretimde 4 bin 108 ABD doları ve ortaöğretimde ise 4 603 ABD dolarıdır. Türkiye, ilköğretimde öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan harcama bakımından OECD ülkeleri arasında Kolombiya’nın ardından ve ortaöğretimde öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan harcama bakımından Meksika ve Kolombiya’nın ardından son sırada yer almaktadır. Dolayısıyla, okullara ayrılan kaynakların yetersizliği üçüncü sektörün okulların aktif bir paydaşı olmasına zemin hazırlamaktadır. STK’lar, yönetim anlayışı doğrultusunda okul ihtiyaçlarının karşılanmasında ve böylece aynı zamanda okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir aktör olarak ortaya çıkmaktadır. STK’ların bu alanda katkı sağlayıcı bir rol üstlenebilmesi, okulların ihtiyaçları doğrultusunda sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmesine bağlıdır. Bir başka deyişle, STK-okul iş birliğinin okulun ihtiyaç duyduğu bir alanda gerçekleştirilmesi, bir yandan okul gelişimini sağlarken diğer yandan okulu sosyal girişimcilik bakımından donanımlı hale getirmektedir. Böylece, sosyal girişimcilik kavramı okulda içselleştirilebilmekte ve sosyal girişimciliğin devamlılığının sağlanması bakımından ihtiyaç duyulan teknik ve beşerî kaynaklar okula kazandırılabilir.

Sosyal girişimci okul yapısı, eğitim sistemimiz için oldukça yeni bir anlayışı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, sosyal girişimcilik alanındaki baş aktör olan STK’lar okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde rehber rolü üstlenebilecektir. Ancak, okul-STK ortaklıklarının olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için şeffaflık, hesap verebilirlik ve örgütsel sapmanın olmaması şeklindeki göstergelerin

dikkate alınması gerekmektedir (Eyal & Berkovich, 2019). Bu nedenle, okul-STK iş birliğinin okulların ihtiyaçlarının karşılanması bağlamında okullarda sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirebilmesi için bu iş birliğinin nasıl yapılandırılması ve işletilmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmada, bir devlet okulunun ihtiyaç duyduğu bir konu alanında bir STK ile iş birliği yapmasına bağlı olarak sosyal girişimcilik kapasitesinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bir çerçeve ortaya konmuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal girişimci okulların geliştirilebilmesi için eğitime üçüncü sektör olarak katılan STK'lar ile okullar arasında iş birliği politikalarının nasıl geliştirilip uygulanabileceğinin belirlenmesidir. Böylece, okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin okul-STK iş birliği yoluyla nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bir yol haritası çizilmesi de amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada, bir devlet okulu ve bir STK arasında iş birlikli çalışmaların yürütülmesiyle devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Okulların STK'lar ile iş birliği yaparak gerçekleştirebilecekleri sosyal girişimler, okulun ihtiyaçlarına ve/veya toplumsal ihtiyaçlara dayalı bir şekilde çok farklı faaliyet alanlarına yönelik olabilmektedir. Araştırmada daha önce sosyal girişimcilik faaliyetinde bulunmamış bir okulun sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirileceği için tek bir faaliyet alanına odaklanan sosyal girişimler bağlamında bir STK ile iş birliği yapılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, okulun odaklanacağı sosyal girişimcilik alanının hem okulun ihtiyaçlarına yanıt verilmesini sağlayarak okul gelişimine hizmet etmesi hem de toplumsal bir sorunun çözümüne katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu amaçla okulun, ihtiyaçları ile bağlantılı bir toplumsal sorun hakkında farkındalık kazanmasına ve çözüm üretebilmesine yönelik sosyal girişimler, okul-STK iş birliği yoluyla gerçekleştirilmiştir. Böylece, hem STK ile iş birliği politikaları aracılığıyla sosyal girişimci bir okulun nasıl oluşturulabileceğinin hem de bir okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinin, toplumsal kökeni de olan okul sorunlarının çözümüne ve dolayısıyla okul gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın yanıt aranan temel problemi şu şekildedir:

- Bir devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik okul-STK iş birliği nasıl sağlanabilir?

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Devlet okulunun sosyal girişimciliğe ilişkin anlayışı, deneyimi ve ihtiyaçları nelerdir?
2. STK'nın sosyal girişimcilik anlayışı ve sosyal girişimcilik faaliyetleri nelerdir?
3. Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik okul ile STK arasındaki iş birliğinin yapısı ve kapsamı nasıl olabilir?
4. Okul-STK iş birliğine dayalı bir sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının yapısı ve içeriği nasıl olabilir?
5. Okul-STK iş birliğine dayalı oluşturulan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında okul ve STK'nın iş birlikli çalışma deneyimleri nasıldır?
6. Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanması sonrasında, devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminde ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimcilik davranışlarının öncüllerinde bir farklılık oluşmuş mudur?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumları, sosyal ve ekonomik alanlarda giderek daha farklı nitelikte sorunlarla karşılaşmakta ve karşılaşılan sorunların çözümünde kamu politikaları tek başına beklenen etkiyi oluşturmamaktadır. Bu nedenle gerek özel sektörün gerekse kamu kurum ve kuruluşlarının toplumsal sorunların çözümünde daha aktif bir şekilde rol alması gerekmektedir. Farklı hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların en azından kendi hizmet sektörlerinin sorunlarının çözümünde daha girişimci bir anlayışla çalışması, toplumsal gelişimin sağlanması açısından önemli bir adımdır. Bu adımın atılabilmesi, kurum ve kuruluşların sosyal girişimci bir anlayışla yapılanmalarına ve çalışmalarına bağlıdır. Ancak kamu kurum ve kuruluşları örgütsel yapılanmaları gereği girişimci bir anlayıştan ziyade önceden belirlenen hedefler ve ilkeler doğrultusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bu nedenle, sosyal girişimcilik anlayışıyla çalışabilmeleri ve sosyal girişimci örgütler olabilmeleri için rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Kamu kurum ve kuruluşları arasında özellikle okulların sosyal girişimci

örgütler olmaları, toplumsal gelişim açısından çok daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü eğitim, bireylerin sadece akademik gelişimlerinin sağlanmasına değil toplumsal gelişimin sağlanmasına katkıda bulunabilecek bireylerin yetiştirilmesine ve hatta toplumsal sorunların çözülmesine de hizmet etmektedir. Ancak ülkemizdeki okulların sosyal girişimcilik açısından yeterli düzeyde olmadığı, kurumsal düzeyde gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yetersizliğinden anlaşılabilmektedir (Kaya İnceiplik, 2018; Yaman, 2023). Dolayısıyla, okulların da sosyal girişimcilik kapasitelerinin geliştirilebilmesi için bu konuda sistemli bir desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır.

Küresel ölçekte STK'lar eğitim sistemlerine üçüncü sektör olarak giderek daha fazla katkı sunmaya başlamıştır. Bu noktada okulların sosyal girişimci örgütler olarak yapılandırılmasında da STK'lar üçüncü sektör olarak ciddi katkılar sağlayabilmektedir. STK'ların çalışma felsefesinin özünde sosyal girişimciliğin olması bu konuda okullara sunabilecekleri katkının değerini de artırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın, bir devlet okulunun bir STK ile iş birlikli bir çalışma politikası uygulaması sonucunda, sosyal girişimci bir örgüt olarak nasıl yapılanabileceğini ve çalışabileceğini göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal girişimci okulların hem kendi örgütsel sorunlarına hem de toplumsal sorunlara çözüm bulma kapasitelerinin gelişmesi, eğitsel ve toplumsal gelişimin bir arada sağlanmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın okulların sosyal girişimcilik özelliklerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koyması, okulların örgütsel sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ve topluma hizmet etme potansiyellerinin artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

Sosyal girişimcilik, okul gelişiminin ve eğitim hizmetleri aracılığıyla toplum gelişiminin sağlanması açısından önemli bir konu olmasına rağmen, okulların sosyal girişimcilik niteliğine veya okullara sosyal girişimcilik niteliğinin kazandırılmasına ilişkin yeterli araştırmaya ilgili alan yazında rastlanmamaktadır. Sosyal girişimcilik konusunda yapılan araştırmaların genellikle kavramsal olduğu ve bu alana yönelik deneysel çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir (Abu-Saifan, 2012). Bu nedenle bu araştırma, sadece sosyal girişimci okul oluşumuna uygulamada yol gösterme ve bu şekilde okulların toplumsal gelişime katkı sağlama potansiyellerini artırma açısından değil alan yazındaki bu eksikliği giderme açısından da önem taşımaktadır.

STK'ların üçüncü sektör olarak eğitim sistemlerine yönelik katkısı özellikle sosyal girişimcilik bağlamında daha fazla görülmektedir. Eğitimde ortaklık modelleri ve öğretmenlerin iş birliğine dayalı uygulamaları, analitik olarak tartışılmış olsa da (Bainer,

1997; Verger, 2012), okulların bu ortaklıkları nasıl deneyimlediklerine ve bunlara nasıl tepki verdiklerine ilişkin araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, STK ve okul iş birliği aracılığıyla sosyal girişimci okulların oluşturulmasında takip edilmesi gereken süreçleri ortaya koyarak okul geliştirme alanındaki uygulamalara katkı sağlamakla birlikte STK-okul iş birliği politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yol gösterebilecektir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada bir STK ve bir devlet okulu arasındaki iş birliği politikasına bağlı olarak yürütülen sosyal girişimler, okulun ihtiyaç duyduğu bir alan açısından desteklenmesine yönelik tasarlanmış ve dolayısıyla, bu alanda faaliyet gösteren bir STK araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan devlet okulunun sosyal girişimcilik deneyimine sahip olmaması nedeniyle araştırma kapsamındaki sosyal girişimlerin tek bir faaliyet alanına odaklanmasının, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin ve STK ile iş birlikli çalışma kabiliyetinin gelişmesi bakımından daha etkili ve verimli sonuçlar üretebileceği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Devlet okulunun ihtiyaç duyduğu bir alanda sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla bu alanda faaliyet gösteren bir STK çalışma grubunda yer almıştır. STK'ların çalışma deneyimlerinin farklılığı göz önünde bulundurulduğunda, devlet okulunun tek bir STK ile iş birliği yapması araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.
2. Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler “çevre ve sürdürülebilirlik” faaliyet alanı ile sınırlıdır.
3. STK ile iş birlikli sosyal girişimlerin planlanmasından uygulanmasına kadar olan süreçlere okul yöneticileri, öğretmenler ve STK temsilcileri katılmıştır. Devlet okulunun öğrencileri sadece uygulama aşamasındaki faaliyetlere katılım göstermiştir. Bu nedenle, okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programına ilişkin yapılan değerlendirmeler okul yöneticileri, öğretmenler ve STK temsilcilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Girişimcilik: Toplumsal sorunlara sürdürülebilir çözüm üretirken kâr amacı ön planda olmaksızın sosyal fayda sağlayan girişimcilik faaliyetleridir (Hietschold, Voegtlin, Scherer, & Gehman, 2023; Kamaludin, Xavier, & Amin, 2021).

Sosyal Girişimci: Toplumsal fayda sağlama amacı ile karşılanmamış veya ileriye yönelik sosyal ihtiyaçlar bağlamında yenilikçi fikirler üreterek sosyal girişimi başlatan ve sürdüren aktörlerdir (Rosca vd., 2020; Van Rijn, Raab, Roosma, & Achterberg, 2024).

Üçüncü Sektör: Devlet tarafından yönetilmeyen, kamu ve özel sektörün dışında kalan, öncelikli amacı kâr elde etmek olmayan ve iş birlikleri geliştirebilen STK'lar, hayır kurumları, sendikalar, dernekler ve vakıflar üçüncü sektörü oluşturmaktadır (Kagan & Dodge, 2023; Pape vd., 2020; Willets, 2010).

Sivil Toplum Kuruluşu (STK): Kamu hizmetlerine aşağıdan yukarı doğru katılımı teşvik etmeyi, eşitlik ve sosyal özgürlük gibi demokratik değerleri desteklemeyi ve hükümetin yetişemediği eksiklikleri azaltmayı amaçlayan, gönüllülerin çalıştığı, kâr amacı gütmeyen, devletten bağımsız kuruluşlardır (Delamaza & Palma Carvajal, 2022; Moriatis, 2023).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Girişimcilik

Girişimciliğin kökenleri, sanayi devrimine (Anderson, 2016; Harley, 2018) hatta orta çağa dayanmaktadır (Casson & Casson, 2014). Ekonominin dalgalanması, nüfusun artması ve teknolojinin gelişimi, fırsatların yanında tehditler de oluşturarak toplumları dönüştürmüştür (Toma, Grigore, & Marinescu, 2014). Girişimcilik, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerinin büyümesine olanak sağlayan, kapitalizmi canlandıran ve besleyen önemli bir güç olarak görülmektedir (Zahra & Wright, 2016). Aynı zamanda, girişimciliğin ekonomik büyümeye sağladığı katkı ile birlikte yaşam standartlarını artırdığı belirtilmektedir (McMullen, 2011).

Girişimcilik, yeni bir ürün, hizmet, pazar veya iş modelinin geliştirilmesini gerektirebilecek bir iş girişi yaratma ve yönetme süreci olarak tanımlanabilir (Prince, Chapman, & Cassey, 2021). Girişimciler, başka insanların çözemediği sorunlara çözüm bularak piyasadaki boşlukları doldurur ve kendileri, yatırımcıları ve çalışanları için kâr elde etme umuduyla risk alırlar (Kimmitt, Muñoz, & Newbery, 2020). Girişimcilik ile ilgili olarak ilk akla gelen, kâr elde etme amacı olan ticari girişimler olsa da insanları girişimciliğe yönlendiren nedenlerden dolayı birçok girişimcilik türü ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda (Barot, 2015; Diandra & Azny, 2020) fırsat ve ihtiyaç temelli olmak üzere iki tür girişimcilikten bahsedilmektedir. Fırsat temelli girişimcilikte, girişimci fırsatı algılar ve girişimi kariyer seçimi olarak geliştirir (Jinjian, Nazari, Yingqian, & Ning, 2020). İhtiyaç temelli girişimcilikte ise girişimci geçimini sağlamak için zorunluluk nedeniyle girişimi başlatır (Barot, 2015; Gries & Naude, 2011). Girişimcilik kendi içerisinde amaçlarına göre de sınıflandırılmaktadır. Amacı kâr elde etmek olan ticari girişimler, sorun ve fırsatları fark ederek kâr elde edecek şekilde değerlendirme yapar, elde ettikleri kârı geliştirdikleri girişimi büyütmek için kullanır, risk alarak yeni fikirler yaratır ve uygulamaya geçer (El Ebrashi, 2013). Ticari girişimlerin yanı sıra kamuya bağlı okullar, hastaneler ve bankalar tarafından kamusal girişimcilik; sanat, müzik ve yazılım gibi yaratıcılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan yaratıcı girişimcilik; farklı ülkelerden vatandaşların mülk sahibi olduğu veya ortaklıklar kurduğu yabancı girişimcilik; doğada gerçekleşebilecek zararları en aza indirmek için oluşturulan iş

modellerine dayalı yeşil girişimcilik (Celep, 2017; Blundel, Lockett, & Wang, 2017) farklı girişimcilik türleri olarak uygulama alanı bulmaktadır.

Girişimcilik türlerinden bazıları, başlangıçtan itibaren bir iş kurulmasını içerirken diğerleri, yerleşik bir çerçeve içinde yeni kavramların tanıtılmasını gerektirir (Lange & Schmidt, 2021). Girişimcilik türlerinin sınıflandırılması, ortaya çıkış, özgünlük, oluşum, organizasyon ve uygulama gibi kriterlere dayanmaktadır (Dilli, Elert, & Herrmann, 2018). Bu kriterler doğrultusunda çeşitli girişimcilik türleri ortaya çıkmıştır. *Küçük işletme girişimciliğinde*, küçük işletme girişimini geliştirme, başlatma ve yürütme süreci tanımlanır ve bunlar tipik olarak yalın ve kendiliğinden büyüyen mütevazı iş operasyonları ile karakterize edilir. Bu girişimcilik türünde gerekli finansal kaynakların elde edilmesi uzun zaman alabileceği gibi finansman elde etme amacıyla yaygın olarak kendi kendini finanse etme, kitle kaynak kullanımı, hibeler, dışarıdan yatırım ve küçük işletme kredileri kullanılmaktadır (Aulet & Murray, 2013; Diandra & Azmy, 2020).

Yenilikçi (orijinal) girişimcilik yeni bir iş, ürün veya hizmet için yenilikçi fikirler üretme süreci olarak tanımlanabilir. Yenilikçi girişimciler, küresel fırsatları takip etme amacı ile iş dünyasına yönelik özgün fikirler üretmeye yönelirler. Yenilikçi hizmetler, ürünler ve iş modelleri geliştirerek ve statükoya meydan okuyarak sektörlerinde değişim yaratmaya çalışırlar (Aulet & Murray, 2013). *İç girişimcilik*, yerleşik bir kuruluş bağlamında girişimci bir zihniyet benimseme uygulaması olarak tanımlanabilir. İç girişimcilik uygulaması, çalışanlarını yenilikçiliğe ve yaratıcılığa teşvik eden elverişli bir ortam geliştirerek yerleşik şirketlere ürün veya hizmetlerini yeniden canlandırma ve yeni pazarlara açılma imkânı sağlar. Bu yapılar ürünlerini, hizmetlerini ve iş uygulamalarını geliştirmek için çalışanlarını yeni yaklaşımlar geliştirmeye teşvik eder (Blundel, Mawson, Wang, & Lockett, 2021). İç girişimciler, diğer girişimcilik türleriyle ilişkili doğal riskler olmadan kişisel hırslarıyla uyumlu projeleri takip edebilirler (Güven & Kaygın, 2015). *Kurumsal girişimcilik*, yerleşik şirketlerin pazar değerlendirmelerine dayalı olarak yeni ürünler, hizmetler ve fikirler geliştirdiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Büyük şirket girişimciliğinin amacı, mevcut bir markayı yeniden canlandırmak ve böylece mevcut pazardaki değerini artırmaktır. Şirketin ürünleri veya ürettiği değerler eskisi gibi talep görmediğinde, gelişen tüketici talebine uygun yeni ürünler piyasaya sunularak yenilik yapma fırsatına sahip olunur (Akgemci & Akça, 2021).

Dijital girişimcilik, internet çağının başlaması ile birlikte mevcut işletmelerin dijitalleştirilmesi ve dijital işletmelerin oluşturulması sonucunda yükselişte olan bir girişimcilik türü olarak ortaya çıkmaktadır (Fernandes, Ferreira, Veiga, Kraus, & Dabić,

2022). Mevcut platformları ve ekosistemleri yeniden düzenleyerek bir bütün olarak toplum için fayda sağlamaktadır. Dijital girişimler, dijital araçlar veya altyapı, dijital eserler ve internet hizmet yenilikleri olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Elia, Margherita & Passiante, 2020). *Teknoloji girişimciliği*, yeni bilimsel keşifler ve yoğun küresel rekabetten kaynaklanan hızlı değişim nedeni ile ileri teknoloji geliştirme amacıyla biyoteknoloji, nanoteknoloji ve diğer uygulamalı bilimler gibi endüstri sektörlerinde faaliyet gösteren işletmeler tarafından gerçekleştirilmektedir (Wheadon & Duval-Couetil, 2018). Dünyanın dört bir yanındaki hükümetler, teknoloji tabanlı girişimciliği ekonomik büyümenin önemli bir itici gücü ve büyük toplumsal zorluklara hitap edebilmek için potansiyel bir yol olarak görmektedir (Si, Hall, Suddaby, Ahlstrom, & Wei, 2023).

Bahsedilen bu girişimcilik türlerinden çok daha farklı bir konumda bulunan bir diğer girişimcilik türü ise *sosyal girişimciliktir*. Amacı sadece kâr elde etmek olmayan, aynı zamanda sosyal bir değer yaratmayı amaçlayan, elde ettiği kârı sosyal amacının sürdürülebilirliğini sağlamak için kullanan ve toplumsal sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik fikir üreten girişimcilik türüne sosyal girişimcilik adı verilmektedir (Kroeger & Weber, 2014).

2.2. Sosyal Girişimcilik

“Sosyal girişim” kavramı, “sosyal” ve “girişim” olmak üzere iki farklı olgudan oluşmaktadır. Sosyal girişimcilik kavramı, girişimcilik bağlamında “sosyal” olgusunu temel alarak toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi ve elde ettiği kârları yine sosyal misyonunu yerine getirmek için kullanmayı amaçlamaktadır (Katı & Toker, 2021). “Sosyallik” anlayışı, girişimcilik prensiplerinin öncelikli hedefi olan kar elde etmek yerine kar elde etmenin toplumsal sorunların çözümüne uyarlanmasını kapsamaktadır (Coşkun & Sarıkaya, 2016; Dees, 2012; Leadbeather, 1997; Light, 2009). Toplumsal sorunların tanınması ve tanımlanmasında sosyal girişimcilik büyük bir öneme sahiptir (Hervieux & Voltan, 2018). Bir uygulama ve akademik araştırma alanı olarak sosyal girişimcilik, farklı alanlardaki yönetim araştırmalarının kavram ve varsayımlarını sorgulamak ve yeniden düşünmek için fırsat sunmaktadır. Sosyal girişimcilik kavramı ortaya çıktığından bu yana genellikle girişimcilik kavramının temeli üzerine inşa edildiği ve bir girişimcilik türü olduğu ifade edilmektedir (Dees, 1998; Mort, Weerawardena, & Carnegie, 2002; Peredo & McLean, 2006). Bu temelde, sosyal girişimcilik kavramına genellikle girişimcilik yönü ve sosyal yönü olmak üzere iki farklı açıdan bakılır (Peredo

& McLean, 2006). Sosyal girişimciliğin tanımı, bu iki temel unsuru gerektirse de sosyal girişimcilik kavramını tanımlamakta zorluk yaşanıldığı görülmektedir. Sosyal girişimcilik tanımları genellikle kapsam ve yaklaşım açısından çeşitlilik göstermekte ve sıklıkla “sosyal değer yaratma” ve “girişimcilik” yönlerinden birini daha fazla vurgulamaktadır (Neck, Manz, & Houghton, 2019; Peredo & McLean, 2006). Sosyal girişimciliğin diğer girişimcilik türlerinden farklı olarak ekonomik değeri yakalamak yerine sosyal değeri ve kalkınmayı teşvik etmeye nispeten daha yüksek öncelik verdiği görülmektedir (Mair & Marti, 2006).

Ekonomistler ve akademisyenler, girişimciliğin toplumların kalkınmasında ve refahında çok önemli bir faktör haline geldiği fikrini desteklemektedir. Gelişmekte olan bir araştırma alanı olarak sosyal girişimcilik, yalnızca ekonomik kalkınmayı teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal sorunları çözmenin ve sosyal değerler yaratmanın da önemli bir yoludur (Huda vd., 2019; Stoffers, Gunawan, & Kleefstra, 2018). Sosyal girişimcilik, toplumsal ihtiyaç ve zorlukların üstesinden gelmek için kaynakların yenilikçi bir şekilde entegre edildiği, toplumsal değer üretmek üzere fırsatların fark edildiği, değerlerin yönetildiği, değerlendirildiği ve kullanıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chatterjee, Cornelissen, & Wincent, 2021; Mair & Marti, 2006; Zahra, Gedajlovic, Neubaum, & Shulman, 2009). Sosyal girişimcilik, girişimcilerin faaliyetlerini sosyal değer yaratma nihai hedefiyle doğrudan bağlantılı olacak şekilde uyarladıkları bir alandır. Sosyal girişimciler bunu yaparken, genellikle kişisel kazanç elde etmek için çok az niyet göstererek veya hiç niyet göstermeden hareket ederler (Abu-Saifan, 2012).

Sosyal girişimcilik alanı son yıllarda katlanarak büyümüş ve sosyal, ekonomik ve kültürel bir olgu haline gelmiştir. Sosyal girişimcilik, sosyal piyasa başarısızlıklarını çözen ve fırsatları yakalayan sistemik değişime yönelik profesyonel, yenilikçi ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Huybrechts & Nicholls, 2012). Mevcut ekonomik krizlerin ışığında, bazı hükümetlerin seçmenlerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılayamamaları ve birçok gelişmiş ülkede zengin ve yoksul arasında genişleyen uçurum nedeniyle daha az eşitsizliğin olduğu bir dünya isteyen bireylerin veya grupların ilham verici kaynağıdır (Bornstein, 2004). Ancak sosyal girişimcilikle ilgili örnek vakalar incelendiğinde, girişimcilik misyonunun ağır basması ile sosyal girişimcilerin toplumsal sorunları fırsat olarak görüp sosyal girişimciliği paraya dönüştürme hedefine sahip olmaya başladıkları da görülmektedir (Teasdale, Roy, Nicholls, & Hervieux, 2023). Diğer bir yandan Pless (2012) sosyal girişimciliği, karşılanmamış sosyal ihtiyaçlar için çözümler tasarlayan ve birincil amacı başkalarına yardım etmek olan adanmış ve vizyon

sahibi bireylerin kapitalizmin rekabetçi pazarlarındaki mücadelesi olarak tanımlamaktadır.

Sosyal girişimciliğin evrensel olarak kabul gören bir tanımını yapmak zor olsa da akademisyenler sosyal girişimlerin sosyal ve ekonomik hedefleri uyumlaştırarak ikili bir misyonu gerçekleştirmeye çalıştıkları konusunda hemfikirdir (Dacin, Dacin, & Matear, 2010). Talmage (2021), topluluklarda dönüşümsel değişimi katalize etmek için sosyal girişimcilikten yararlanılabileceğini, sosyal girişimciliğin adaletsizlikleri aşamalı olarak iyileştirmeyi değil yeni ve adil dengelere dönüştürmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Dupain ve diğerleri (2022), sosyal ekonominin bir aktörü olarak görülen sosyal girişimlerin insanı öncelikli tuttuğunu ve sosyal sorunlara yönelik sistematik bir dönüşüm yaratarak toplumun olumlu şekilde etkilenmesini amaçladığını belirtmiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023) da sosyal girişimciliğe yer verilmiştir. On Birinci Kalkınma Planı (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019), madde 452.4'te "Sosyal girişimcilikle ilgili düzenleme yapılacak, sosyal etkinin ölçülmesine yönelik kapasite artırılacak, analiz sonuçlarına göre iyi uygulamaların topluma katkıları oranında destek miktarlarının kademeli olarak artırılması sağlanacaktır" denilerek sosyal girişimcilik teşvik edilmiştir. Ayrıca, yerelin gelişmesini teşvik etmek için madde 671.1'de "Sosyal Destek Programı, özellikle toplumun dezavantajlı kesimlerinin ekonomik ve sosyal hayata daha aktif katılımlarını sağlamak, üretkenlik ve yetenek gelişimini destekleyerek istihdam edilebilirliği artırmak amacıyla, sosyal girişimciliği ve sosyal sorumluluk faaliyetlerini de teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır" ifadesine yer verilmiştir.

Sosyal etki yaratmak, sosyal girişimlerin temel amacıdır ve ekonomik değer yaratmak ise genellikle sürdürülebilir bir şekilde sosyal değer sağlamanın bir yolu olarak görülmektedir (Ryder & Vogeley, 2017; Social Enterprise UK, 2022). Sosyal girişimcilikte sürdürülebilirlik, sosyal etki yaratmak için işletme prensipleri uygulanarak sağlanmaktadır (Wolk, 2008). Bu nedenle sosyal girişimciler, toplumların ayrıcalıklı olmayan bölümünün gelişmesi yoluyla ekonomik değer yaratmaya çalışırlar (Doherty, Haugh, & Lyon, 2014, Mair & Noboa, 2006). Sosyal girişimciliğin, sosyal bir misyona odaklandığı ve bu misyonu girişimci davranış ve faaliyetlerle ilişkilendirerek ele almayı amaçladığı ifade edilmektedir (Dacin vd., 2010; Kraus, Filser, O'Dwyer, & Shaw, 2014; Peredo & McLean, 2006; Short, Moss, & Lumpkin, 2009). Mair ve Marti (2006), sosyal girişimcilik çalışmalarının, yalnızca mevcut sosyal faaliyetlere değer kattığını ve toplum için arzu edilen yeni faaliyetlerin uygulanmasını vurguladığını iddia etmektedir. Benzer

şekilde Zahra ve Wright (2016), sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yaşam kalitesini artırmayı, gelişmeyi sağlamayı ve insanların yaşamını zenginleştirmeyi öngören toplumsal girişimlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak diğer bir taraftan sosyal girişimcilik, geleneksel iş çözümlerini ve pazar odaklı modelleri harmanlayarak karmaşık ve sürekli yapıdaki sosyal sorunlara yönelik yenilikçi çözümler sunma olarak da görülmektedir (Pearce & Doh, 2005; Spear, 2006).

Sosyal girişimcilik, genellikle kâr amacı gütmeyen bir süreci içeren girişimci bir faaliyet olarak tanımlanabilir (Roundy, 2017). Sosyal girişimciliğin bu niteliği, genellikle kâr amacı gütmeyen girişimcinin sosyal veya yaşama bakış açısıyla ilgilidir. Sosyal girişimciliği kültürel bir bakış açısı veya yaşama bakış açısı ile bağlamanın yolu, ekosistem perspektifinden geçmektedir (Maurer, Bansal, & Crossan, 2011). Girişimcilik ekosistemlerinin, sosyal girişimcilikle sonuçlanan bir ekonomik sistemin birbirine bağlı unsurlarını tanımlamanın gerçekçi bir yolu olduğu söylenebilir. Bu yol, her bir ekonomik aktörün girişimci bir ortamın gelişimine nasıl katkıda bulunduğu açısından daha bütüncül bir bakış açısının değerlendirilmesini sağlar. Normalde ekosistemler, bazı yerlerin neden daha fazla girişimcilik ürettiğini anlamaya yardımcı olmak için mekânsal bir şekilde incelenir (Mair, Wolf, & Seelos, 2016). Bu durum, sosyal girişimcilik yaratmak için birleşebilen girişimciler, kurumlar, kuruluşlar ve politika yapıcılar dahil olmak üzere ekonomik aktörler arasında bağlantılar olduğu anlamına gelerek hem resmi hem de gayri resmi süreçleri içerir. Herhangi bir yer veya herhangi bir durum, aktörler ve girişimcilik unsurları arasındaki bağlantıyı kolaylaştırarak bir sosyal girişimcilik platformu olarak hizmet edebilir (Certo & Miller, 2008). Sosyal girişimcilik ekosistemi kavramının ölçülmesi ve anlaşılması, zamanın herhangi bir noktasında çevrede meydana gelen çoklu etkileşimler nedeniyle zordur ve bu durum, sosyal girişimcilik ekosistemlerinin melez doğası hakkında farklı perspektifleri dikkate almanın önemli olduğu anlamına gelmektedir (Phillips, Lee, Ghobadian, O'Regan, & James, 2015).

2.2.1. Sosyal Girişimciliğin Gelişimi

Girişimcilerin, sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmesi yeni bir gelişme değildir. 18. yüzyılda Robert Owen'ın İskoçya'da pamuk fabrikalarında çalışma saatlerini azaltarak çocuk işçiliğini durdurduğu (Jones, 1919) ve 19. yüzyılda da Friedrich Raiffeisen'in yoksullara fayda sağlamak amacı ile köylüleri ve zanaatkarları desteklemek için kooperatif sistemi kurduğu (Klein, 2017) ve bu bağlamda ilk sosyal girişimcilerin

Owen ve Raiffeisen olduğu belirtilmektedir (Wirtz, 2018). Sosyal ekonomi kavramının 19. yüzyılda Fransa’da ortaya çıkmasının ardından bu kavramın bir kolu olarak sosyal girişimcilik kavramı popülaritesini, 1980’li yıllarda Muhammed Yunus’un önderliğini yaptığı sosyal girişimlerin ekonomi ve istihdam açısından dünya çapında ses getirmesi ile kazanmıştır. Sosyal girişimcilik, tek boyutlu kâr maksimizasyonu yapan insanların yanında, sosyal amaç odaklı insanların olduğu bir dünyanın düşünülebileceğini göstermektedir (Yunus, Moingeon, & Lehmann-Ortega, 2010). Kapitalizmin getirdiği birçok sorunun çözümsüz kalması ile birlikte tek tip insan oluşturulmaktadır. Duyguları, inançları, öncelikleri ve davranış kalıpları ile çok boyutlu olan insan, bu sorunların arkasına sığınmak yerine kendisi için maksimum değeri elde etmeye odaklandığında topluma ve dünyaya mümkün olan en iyi şekilde katkıda bulunabilir (Yunus, 2017). Günümüzde Ashoka ve Grameen Bank gibi kuruluşlar, sosyal faydayı en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sosyal girişimcileri finansal olarak destekleyerek sosyal girişimciliğin gelişimini sürdürmektedir. Ekonomik ve toplumsal hayatın yanı sıra bilimde de sosyal girişimcilik kavramı giderek önem kazanmaktadır (Rahman & Sultana, 2020; Sassmannshausen & Volkmann, 2018).

2.2.2. Sosyal Girişimciliğin Faaliyet Alanları

Sosyal girişimciliğin tanımının birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde yapıldığı görülmektedir (Hockerts, 2006). Bu nedenle, sosyal girişimciliğin faaliyet alanları da sektörlere, yetki alanına, amaca ve eylemlere göre olmak üzere dört farklı bakış açısıyla sınıflandırılabilir.

2.2.2.1. Sektörlere Göre Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimcilik kavramının tanımlanması üzerinde yaşanan tartışmalar, benzer şekilde sosyal girişimciliğin faaliyet alanını belirleme konusunda da yaşanmaktadır (Dees, 1998). Sosyal girişimcilik, herhangi bir beklenti içine girmeden toplumsal bir soruna sürdürülebilir bir çözüm bulmayı içerdiğinden birçok araştırmacı tarafından kâr amacı gütmeyen ve kar elde etmeyi öncelikli tutmayan sektörler ile yani STK’lar ile bağdaştırılmaktadır (Mair & Noboa, 2006; Young, 1983).

Thompson (2002), sosyal girişimlerin sosyal bir amacı olduktan sonra farklı sektörlerde yer alabileceğini ve bu nedenle, sosyal girişimciliğin geniş bir faaliyet alanına sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda sosyal girişimler; kâr amacı güden ancak

toplum için fayda sağlamayı misyon edinen işletmeler, sosyal amaç için kurulmuş ancak işletme prensibi ile hareket eden sosyal girişimler ve gönüllü kuruluşlar şeklinde sınıflandırılabilir (Spear, 2006).

Waddock ve Post (1991) sosyal girişimlerin, özel sektör (kâr amacı güden sektör), kamu sektörü (devlet kontrolünde vatandaşların ihtiyacını karşılayan) ve kâr amacı gütmeyen sektör olmak üzere üç ana sektörde yer aldığını ve sosyal girişimcilik alanının daraltılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Peredo ve McLean (2006), sosyal girişimcilik olgusunun sosyal etki yaratmayı amaçlayan tüm sektörlerde farklı formlarda yer alabileceğini ve bu nedenle sektörler arasında sınırları belirlemenin gitgide zorlaştığını belirtmiştir. Gönüllü kuruluşlar, sosyal girişimlerinin devamlılığını sağlamak adına bağış, hibe, fon ve insan kaynakları bağlamında gelir elde etmeye yönelik faaliyetlerde bulunurken, özel sektör denilen kâr amacı güden işletmeler de elde ettikleri gelirin bir kısmını toplumsal sorunları ortadan kaldırmak için kullanmaktadır (Austin, Gutierrez, Ogliastri, & Reficco, 2007). Dolayısıyla, sosyal etki yaratma amacı olan tüm sektörlerde gerçekleşen ticari faaliyetlerden elde edilen gelirler, sosyal bir amacı yerine getirmek için kullanılmaktadır (Kerlin, 2006).

2.2.2.2. Yetki Alanlarına Göre Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimciliğin yetki alanları siyasi, ekonomik ve sosyal olmak üzere üç bağlamda incelenmektedir (Demirel, 2017; Mair & Noboa, 2006). Sosyal girişimcilik araştırmaları, özellikle birbirine zıt olan sosyal ve ekonomik yetki üzerine odaklanmaktadır. Ekonomik yetkide ticari işletmelerin elde ettikleri karı kendi bireysel çıkarlarına yönelik kullanması ve paylaşması söz konusuysa, sosyal yetkide elde edilen kar güven temelli bir şekilde sosyal bir amaç için kullanılmaktadır (Sepulveda, 2015). Benzer şekilde ekonomik yetki ile siyasi yetki arasında da karşıt bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Kâr amacı gütmeyen örgütlerde (sosyal sektör) ekonomik ve siyasi yetkinin düşük, sosyal yetkinin yüksek olduğu; özel sektörde (ticari işletmelerde) ekonomik yetkinin yüksek, siyasi yetkinin düşük ve sosyal yetkinin genellikle orta veya düşük düzeyde olduğu ve kamu sektöründe ekonomik yetkinin düşük, siyasi ve sosyal yetkinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Mair & Noboa, 2006). Mair ve Noboa (2006), sosyal girişimlerde ise ekonomik, siyasi ve sosyal yetkinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yetki düzeyleri açısından sosyal girişimciliğin tüm sektörlerin kesişim noktasında bulunduğu anlaşılmaktadır. Girişimcilikten türeyen sosyal faydayı sağlamayı

temel alan sosyal girişimcilik olgusu bu açıdan tüm sektörlerle yakın bir konumda bulunmaktadır (Austin vd., 2006; Helm & Andersson, 2010; Peris, Teulon, & Bonet-Fernandez, 2017).

2.2.2.3. Amaçlarına Göre Sosyal Girişimcilik

İşletmeler, kar elde etme ve sosyal etki yaratma şeklindeki birincil amaçlarına ilişkin sınıflandırmanın yanı sıra girişimcilik düzeyi açısından da sınıflandırılabilir (Güven & Kaygın, 2015; Kümbül Güler, 2008). Temel amacı sosyal etki yaratmak olan tamamen hayırsever kurumların, sosyal girişimcilik ile amaçları ortak olsa da girişimcilik düzeyleri düşüktür. Özel sektörde yer alan ticari işletmelerin girişimcilik düzeyi yüksektir ancak amaçları kar elde etmek olduğundan sosyal etki yaratmayı kabullenmeyerek sosyal girişimlerden ve kâr amacı gütmeyen örgütlerden farklılaşmaktadırlar (Huber, 2004).

Peredo ve McLean (2006) sosyal girişimleri amaçlarına ve ticari yapının rolüne göre şu şekilde sınıflandırmıştır: Amacın tamamen sosyal olduğu ve ticari bir yapılanmanın olmadığı sosyal girişimler (STK'lar); amacın tamamen sosyal, kârın ise tamamen sosyal fayda veya işletmeyi desteklemek için kullanıldığı sosyal girişimler; sosyallik amacının yanında başka amaçları da olan ve kârın bir bölümünü kurumun destekçilerine ve sosyal girişimcilere veren sosyal girişimler; sosyal amacın diğer amaçlardan daha önde olduğu ve aynı zamanda kârın ön planda tutulduğu sosyal girişimler ve son olarak, ikincil amacı sosyallik asıl amacı ise kâr elde etme olan sosyal girişimler (bankalar). Dees (2001) ise sosyal girişimleri amaçları doğrultusunda, amacı kâr elde etmek değil sosyal değer yaratmak olan ve bağış ve hibeler ile sermaye oluşturan tamamen hayırsever örgütler; amacı sosyal ve ekonomik değer yaratmak olan (kâr elde eden ve elde ettiği kârı sosyal amaç için kullanan) ve piyasa oranının altında sermayeye sahip melez örgütler ve amacı ekonomik değer yaratma (kâr elde etmek) olan ve piyasa oranında sermayeye sahip tamamen ticari örgütler şeklinde sınıflandırmıştır.

2.2.2.4. Eylemlerine Göre Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimcilik, yapılan eylemler açısından incelendiğinde sosyal hizmet ve sosyal eylemcilik ile bağlantılı olarak değerlendirilebilmektedir. Martin ve Osberg (2007), toplumsal sorunlara çözüm bulma amacı ile oluşturulmuş sosyal hizmet ve sosyal eylemcilik kavramlarını sosyal girişimcilik bağlamında incelemiştir. Sosyal sorunlarla

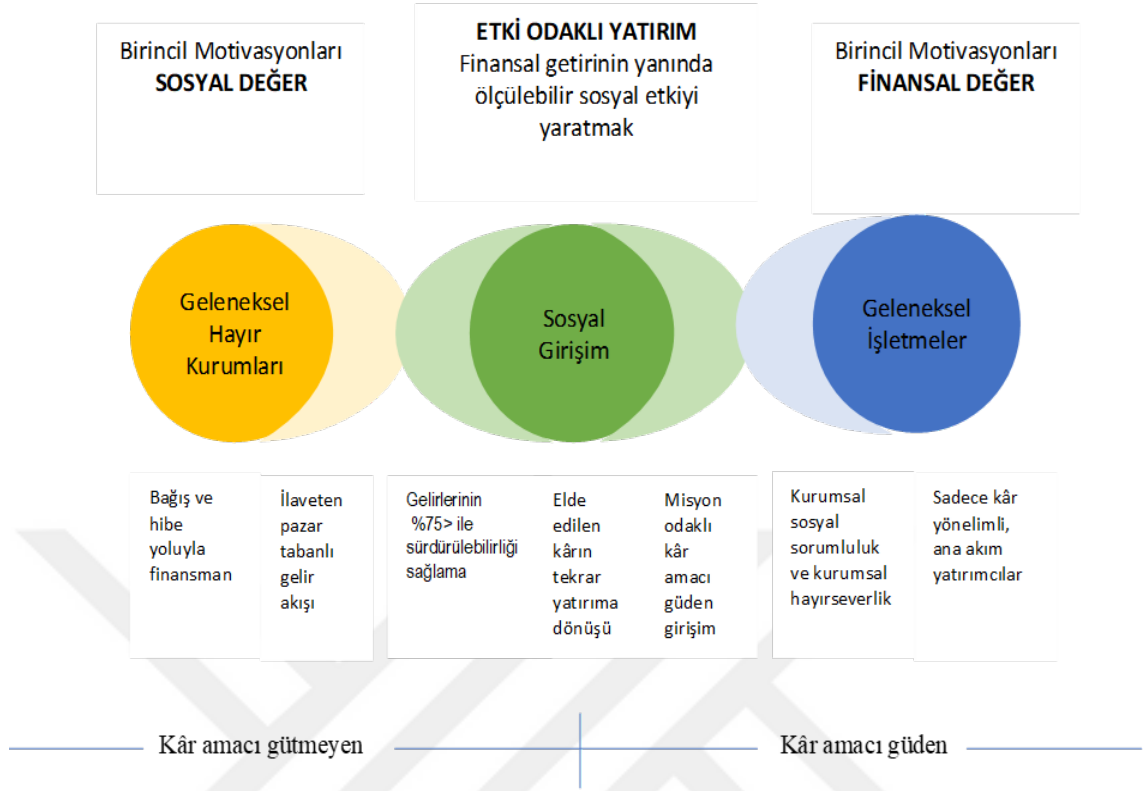
ilgilenme biçimlerini, eylemin doğası (doğrudan ve dolaylı) ve bu eylem sonucunda elde edilen çıktı (korunan ve geliştirilen sistem, oluşturulan ve sürdürülebilir yeni denge) bakımından açıklamıştır. Sosyal sorunların çözümünde sosyal hizmet sağlayanlar, korunan ve geliştirilen sistem içerisinde doğrudan yer alanlardır. Sosyal girişimcilik, doğrudan müdahalede bulunması açısından sosyal hizmet ile ortak özelliklere sahiptir ancak yeni bir sistem oluşturması ve sürdürülebilir şekilde dengeyi sağlaması açısından sosyal hizmetten farklılaşmaktadır. Sosyal eylemciler ise çözüm bulmayı amaçladığı kitleyi (STK'ları, işçileri, tüketicileri) harekete geçirmek için dolaylı olarak eylemlerde bulunarak, yeni bir sistem oluşturarak ve sürdürülebilir bir denge sağlayarak değişim yaratırlar (Martin & Osberg, 2007).

2.2.3. Sosyal Girişimcilik Yaklaşımları ve Örgütlenme Biçimleri

Sosyal girişimcilik yaklaşımları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır. Tracey ve Philips (2007), sosyal girişimcilikte iki tür yaklaşımın benimsenebileceğini belirtmiştir. İlk yaklaşımda sosyal değişim temelli bir girişimcilik türü olarak ele alınan sosyal girişimcilik, kamunun desteğini alarak faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. İkinci yaklaşımda ise sosyal girişimcilik, kazanç sağlayarak sosyal amacını gerçekleştiren ve bu doğrultuda ticari ve sosyal örgütler oluşturan bir girişimcilik türüdür. Alter (2007) ise sosyal girişimlerde benimsenen yaklaşımları misyon yönelimlerine, iş/program entegrasyonuna ve hedef piyasaya göre sınıflandırmıştır. Sosyal girişimlerin misyon yönelimlerine göre yaptığı sınıflandırmada misyon odaklı, misyonla ilişkili ve misyonla ilişkisiz sosyal girişimcilik yaklaşımlarından bahsetmektedir. Misyon odaklı sosyal girişimler, kendi kendini finanse eden bir model kullanarak elde ettikleri finansmanı misyonlarını ilerletmek amacıyla kullanırlar. Misyonla ilişkili sosyal girişimlerde, gerçekleştirilen girişim kuruluşun misyonu ve sosyal faaliyetler ile ilgilidir. Bu tür sosyal girişimler, sinerjik özelliklere sahiptir. Programlar için sosyal değer yaratır veya kuruluşun/işletmenin sosyal değer yaratması için ekonomik değer üretir. Örneğin, misyonla ilişkili girişimler, yardıma muhtaç yaşlılara ücretsiz destek vermek için yüksek gelire sahip yaşlılara birinci sınıf yaşlı bakım hizmeti satarak ve ekonomik pazarı genişleterek daha fazla yaşlıya ulaşılmasını sağlar. Misyonla ilişkisiz sosyal girişimlerde, girişim sosyal programlar ve işletme maliyetleri için gelir elde etmek dışında kuruluşun misyonu ile ilgili değildir. Misyonla ilişkili olmayan sosyal girişimlerde, pazarlama ve markalaşma değeri oluşturmak için ticari

faaliyetlerin sosyal bir amacı olabilir. Alter'ın iş/program entegrasyonuna göre yaptığı sınıflandırmada ise sosyal girişimler bütünleşik sosyal girişimler, entegre sosyal girişimler ve kurum dışı sosyal girişimler şeklinde ele alınmaktadır. Bütünleşik sosyal girişimcilikte, ekonomik ve sosyal fayda eşittir ve işletme faaliyetleri ile sosyal faaliyetler arasındaki ilişki bir bütündür. Entegre sosyal girişimlerde bulunan kuruluşlar, kâr amacı gütmeyen kuruluşun faaliyetlerini ve misyonunu finansal olarak desteklemek için misyonunu geliştirerek ve genişleterek daha büyük bir sosyal etki yaratılmasını sağlar. Kurum dışı sosyal girişimler, kâr amacı gütmeyen kuruluşların sosyal faaliyetlerini ve işletme maliyetlerini finanse etmek için dışarıdan sosyal girişim arayışında bulunur. Sosyal ve ekonomik değer üretmenin iç içe geçtiği hedef piyasa sosyal girişimleri ise sosyal etki yaratmak için kârdan vazgeçerek ihtiyaç sahiplerine hizmet edebilmektedir (Alter, 2007).

Sosyal girişimcilik yaklaşımları kâr amacı güden kuruluşlarda, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda veya sosyal amacı olmadan kâr amacı güden sosyal işletmelerde gerçekleştirilen sosyal girişimcilik bağlamında şekillenmektedir (Vogeley, 2022). Sosyal Girişimcilik Ekosistemi Raporunda (Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu [KUSİF], 2020) da sosyal girişimlerin örgütsel formlarının geleneksel kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, geleneksel kooperatifler ve geleneksel işletmeler şeklinde olduğu ifade edilmiştir. 21. yüzyılın yarattığı karma ortamda girişimcilik ve sosyal girişimcilik arasındaki çizgiler belirsiz hale gelmiştir (Defourny & Nyssens, 2017). Örneğin, Bull (2008), sosyal girişimleri kamu kuruluşları yerine özel işletmelere daha yakın olan üçüncü sektör işletmeleri bağlamında yorumlamıştır. Yine bu karma ortam çerçevesinde Ryder ve Vogeley (2017), Şekil 1'de görüldüğü gibi sosyal girişimciliği geleneksel hayır kurumları ve geleneksel işletmeler arasında konumlandırmıştır.



Şekil 1. Sosyal Girişimler: Hibrit Bir Spektrum

Kaynak: Kingston Venturesome (2015)'den uyarlayarak aktaran Ryder & Vogeley (2017, s. 2)

Sosyal girişimcilik bağlamında kâr amacı gütmeyen kuruluşların gelirleri, sosyal değer yaratarak yenilik üretmelerinden kaynaklanmaktadır (Archer, 2009; Tomur, 2022). Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, sosyal girişimcilik yaklaşımları açısından şu şekilde sınıflandırılabilir: Hibelerden ve devlet tarafından verilen desteklerden bağımsız hale gelmek için iş uzmanlığına başvuran kâr amacı gütmeyen kuruluşlar (Reis & Clohesy, 2001; Thompson, 2002); pazar temelli modeller kullanarak kalıcı sosyal, ekonomik ve ekolojik sorunlara çözümler sunan kâr amacı gütmeyen işletmeler (Dees & Anderson, 2006; Dorado, 2006); sürdürülebilir bir iş modelini korurken sosyal etki yaratmayı hedefleyen hibrit kuruluşlar (Alter, 2007; Nicholls & Cho, 2006).

Sosyal girişimler, kendi kendine yeterliliği sağlamak, bağışlara ve devlet finansmanına olan bağımlılığı azaltmak ve önerilen sosyal değer sunumunu genişletme potansiyelini artırmak için sosyal ve kâr odaklı faaliyetleri harmanlayabilmektedir (Abu-Saifan, 2012). Bu bağlamda sosyal girişimler, ürün ve hizmet sunarken STK'lar, kamu kurumları ve özel kuruluşlar ile birlikte çoğunlukla hibrit bir şekilde çalışmaktadır (Dacin

vd., 2010; McMullen & Warnick, 2015). Kurum ve kuruluşların sosyal ve ticari yönlerinin tutarlılığına dayanan finansman ve misyon arasındaki güçlü birliktelik, sosyal girişimciliği de güçlendirmektedir (Battilana & Dorando, 2010; Scillitoe, Poonamallee, & Joy, 2018; Smith, Cronley, & Bar, 2012). Sosyal girişimlerin finansmanı, hayır kurumlarından elde edilen bağışlara ve sosyal amaçları ile ilgili veya ilgisiz ticari faaliyetlerden elde edilen gelirlere dayanmaktadır (Ebrahim, Battilana, & Mair, 2014). Gelir kaynakları sosyal amaçları ile ilişkili olan girişimler, sosyal zorlukları bir yatırım fırsatı olarak görüp daha fazla potansiyel etki ortaya çıkarmaktadır (Calderini, Fia, & Gerli, 2023).

Sosyal girişimciliğin sergilenmesinde benimsenen yaklaşım aslında sosyal girişimlerin örgütlenme biçimleri ile de bağlantılıdır. Işık (2016), sosyal girişimlerin örgütlenme formu olarak üç yapıdan bahsetmektedir. Birincisi, sosyal bir sorunu çözme amacıyla piyasada mal ve hizmet üreten sosyal girişimler; ikincisi, yoksullara yardım etmek ve gelir yaratmak için bireysel olarak yürütülen sosyal girişimler ve son olarak, hukuki alt yapı eksikliği nedeniyle vakıf, dernek ve kooperatif gibi yapılar altında örgütlenerek sosyal sorunlara çözüm bulmaya çalışan sosyal girişimlerdir. Sosyal girişimler özel şirketler, vakıflar, dernekler, sosyal kooperatifler ve gönüllü organizasyonlar gibi farklı şekillerde örgütlenebilmektedir (Aktaş & Akdeve, 2024; Mikado, 2017). Yasal bir statüye sahip olmamalarından dolayı bu örgütlenme yapılarından birini veya birkaçını benimseyerek ya da tüzel bir kişilik olmadan sosyal girişimcilik faaliyetlerini sürdürebilmektedirler (British Council, 2019). Sosyal girişimlerin dernek olarak örgütlenmesinin nedeni, dernekler kurulurken herhangi bir asgari sermaye şartı olmaması ve derneklerin en az yedi gerçek veya tüzel kişinin bir araya gelmesi ile çalışmalarını birlikte yürüten tüzel kişiliğe sahip topluluklar olması ile açıklanabilir (Yıldırım, 2011). Ayrıca, Kurumlar Vergisi Kanunu'na (2006) göre tüzel kişiliği bulunan dernekler kurumlar vergisinden muaf iken derneklere ait ticari işletmeler kurumlar vergisine tabidir. Derneklerin yanı sıra vakıf olarak örgütlenen sosyal girişimler de bulunmaktadır. Vakıfların kurulumu için gerekli koşullar, asgari gerçek veya tüzel kişi sayısına ilişkin bir zorunluluk olmaması, bir kişiyle de vakıf kurulabilmesi ve amaçlarına özgülenecek asgari mal varlığı (2024 yılı için 500 bin TL) belirtilmesi ile derneklerden farklılaşmaktadır (Çiftçi, 2018; T.C. Vakıflar Genel Müdürlüğü, 2023). Vakıfların kurulumunda asgari bir sermaye gerekmesi ve iktisadi bir işletme olmasına bağlı olarak vergi yükünün artması nedeniyle derneklere oranla sosyal girişimler olarak daha az sayıda vakıf görülmektedir (Demirkıran, 2021). British Council (2019) tarafından yayımlanan

“Türkiye’de Sosyal Girişimlerin Durumu” raporunda da sosyal girişimlerin %28,7’sinin kooperatif, %18,6’sının limited ve şahıs şirketi, %14’ünün dernek, %13,2’sinin anonim şirket ve %3,1’inin vakıf olduğu belirtilmektedir.

2.2.4. Sosyal Girişimcilik Modelleri

Sosyal girişimcilik, girişimciliğin bir alt alanı olmasına bağlı olarak fırsat tanıma, kaynaklardan yararlanma, risk azaltma, değer yaratma, iş planı ve iş modeli oluşturma gibi geleneksel girişimcilik yaklaşımlarını uygulayabilir (Steiner, Brock, Pittz, & Liguori, 2018). Öte yandan Spicer, Kay ve Ganz (2019), sosyal girişimciliğin ayrı bir alan olarak geliştiğini ancak girişimcilik alanının mantık, uygulama ve söylemlerinin sosyal girişimciliğe uyarlandığını ve böylece sosyal girişimciliğin serbest piyasa mantığına dayandırıldığını ifade etmektedir. Sosyal girişimcilik modellerinin geçmişten bugüne çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Sosyal ve çevresel ihtiyaçlar geliştikçe sosyal girişimciliğin iş modellerinin çeşitliliğinde de buna paralel bir artış gerçekleşmektedir (Scuotto, Cicellin, & Consiglio, 2023). Bununla birlikte ekonomideki tüm kurumsal mantıklar da sosyal girişimcilik modelleri oluşturabilmektedir (Defourny & Nyssens, 2017).

Sosyal girişimcilik faaliyet modelleri, sosyal değer (ölçülebilir etki) ve ekonomik değer (gelir) yaratmak için kullanılan yapılanmaları göstermektedir. Sosyal girişimlerin faaliyet modelleri kurumların ve sosyal girişimlerin yürüttüğü faaliyetlere, finansal ve sosyal misyonlarına, piyasa dinamiklerine ve danışanların ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır (Salavou & Cohen, 2020). Sosyal girişimcilik faaliyet modelleri kapsamında birleştirici ve geliştirici yöntemler işe koşulmaktadır. Birleştirici yöntemler, karmaşık ve karma modellerde kullanılmaktadır: Karmaşık modelde, iki veya daha fazla faaliyet modeli tek bir sosyal girişimcilikte birleştirilirken karma modelde, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar sosyal faaliyetleri çeşitlendirmek ve yeni pazarlar oluşturmak için ana kuruluşa bağlı yan kuruluşlara ait sosyal ve ticari varlıkları birleştirir (Goldstein, Hazy, & Silberstang, 2010). Bu bağlamda birleştirici yöntemin amacı, daha fazla ihtiyaç sahibine ve yeni hedef kitlelere ulaşarak sosyal etkiyi en üst düzeye çıkarmanın yanı sıra piyasayı genişletmek ve yeni girişimlerin oluşmasını sağlayarak finansal kaynakları çeşitlendirmektir (Wullemon & Hudon, 2015). Sosyal girişimleri geliştirici yöntemlerin kullanıldığı modellerden olan imtiyaz hakkı vermede, bir marka olarak kanıtlanmış sosyal girişim modeline ilişkin imtiyaz verilebilir ve böylece marka değeri olan model, işletme

olarak faaliyet göstermeleri için diğer kâr amacı gütmeyen kuruluşlara satılabilir (McKague, Wong, & Siddique, 2017). Sosyal girişimleri geliştirici yöntemin benimsendiği bir başka model olan özel-kâr amacı gütmeyen ortaklık modeli ise ticari bir kuruluş ile kâr amacı gütmeyen bir kuruluşun karşılık fayda sağlayarak mevcut bir sosyal girişimi geliştirmesi veya yeni bir sosyal girişim ortaya koymasıdır (Jug & Mendoza-Abarca, 2016; McDonald, 2014; Spear, 2006; Zainol, Daud, Abdullah, & Yaacob, 2014). Alter (2007), dokuz farklı sosyal girişimcilik faaliyet modeli olduğunu belirterek bu modelleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Girişimci Destek Modeli: Hedef kitlesine veya kurumlara iş desteği ve finansal hizmet sunar. Sosyal girişimciler, hizmetlerini ve ürünlerini daha sonra piyasaya sürer.
- Piyasa Aracısı Modeli: Hedef kitlesine ve küçük üreticilere piyasaya erişimleri için ürün geliştirme, üretim ve pazarlama yardımı ve kredi için de hizmet sunar. Hedef kitlenin ürettiği ürünleri satın alır veya emaneten alarak yüksek marjda sunar.
- İstihdam Modeli: Engelli, evsiz, risk altındaki gençler ve eski suçlulara becerilerine ve yeteneklerine göre istihdam fırsatı ve iş eğitimi sağlar.
- Hizmet Karşılığı Ücret Modeli: Sosyal hizmet sunumunu ticarileştirir ve ilgili hedef kitleye ve kurumlara sunar.
- Düşük Gelirli Müşterilere Piyasa Modeli: Hizmet karşılığı ücret modelinin bir çeşidi olarak yer alsa da bu modelde düşük gelirli ve yoksul kişilerin hizmete erişiminin sağlanması amaçlanmaktadır.
- Kooperatif Modeli: Hedef kitlesine ve kooperatif üyelerine doğrudan fayda sağlar. Kooperatif üyeleri, gelir ve hizmetlerden faydalanmanın yanı sıra kendi emekleri, zamanları, paraları ve ürünleri ile kooperatife yatırım yaparlar.
- Piyasa İlişkili Model: Hedef kitle, küçük üreticiler ve kooperatifler arasındaki ticari ilişkileri kolaylaştırır. Piyasa aracılığı modelinin aksine, bu tür bir sosyal girişim hedef kitlenin ürünlerini satmaz veya pazarlamaz. Bunun yerine hedef kitlenin piyasa ile ilişkisini güçlendirir.
- Hizmet Sübvansiyon Modeli: Ürün ve hizmeti dış pazara satarak elde ettiği kârı sosyal amacı için kullanır.

- Örgütsel Destek Modeli: Sosyal girişimin örgütsel destek modeli, ürün ve hizmetleri bir dış pazara, işletmelere veya halka satar. Bazı durumlarda hedef kitle müşteridir.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (2014), sosyal girişimcilik iş modellerini üçe ayırmıştır. Birinci model, *kâr yaratan model* olarak adlandırılmıştır. Bu modelde amaç, doğrudan sosyal etkisi olmayan ticari faaliyetlerle kâr sağlamak ve sağlanan gelirin bir kısmını veya tümünü kurumun inisiyatifinde sosyal etki yaratacak başka faaliyetlerde kullanmaktır. Mal ve hizmet üreten sosyal girişimlerden elde edilen gelir, sosyal amaçlara yönlendirilmektedir. *Seçiş/vazgeçiş (ödün) modeli* olarak adlandırılan ikinci modelde, doğrudan sosyal etkisi olan ticari faaliyetler yapılmakta ve elde edilen geliri toplumsal etkide veya finansal getiride kullanmak için seçim yapılmaktadır. Üçüncü model olan *baştan kararlaştırılmış model* kapsamında ise sosyal etki ve sosyal etkiye finansal getiri sağlayan ticari faaliyet tasarlanmaktadır. Defourney ve Nyssens (2017) ise sosyal girişimcilik faaliyetlerini dört farklı tipolojide değerlendirmektedir: Hayır kurumları ve vakıflar tarafından desteklenen kâr amacı gütmeyen sosyal girişimci kuruluşlar; devlet ve/veya belediye kuruluşları tarafından desteklenen kamu sektörü sosyal girişimleri; topluluklarla bağlantı kurmak ve refah sunumunu iyileştirmek için çok paydaşlı bir yönetim modelini benimseyen sosyal kooperatifler ve özel sektör tarafından benimsenen girişimcilik faaliyetlerinde bulunan sosyal girişimler. Fowler (2000) ise sosyal girişimcilik faaliyetlerinin türlerini üç kategoride açıklamaktadır:

- Entegre sosyal girişimcilik, üretim sürecinin devam eden işleyişiyle eş zamanlı olarak sosyal fayda üretilmesine olanak tanımaktadır. Entegre sosyal girişimcilik, ekonomik fayda sağlamak için kurulan bağları güçlendiren yatay, dikey, ileri ve geri bağlantılar yaratmaktadır.
- Yeniden yorumlanan sosyal girişimcilik, “entegre sosyal girişimcilik” kavramının yeniden yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Kâr amacı gütmeyen kuruluşların maliyetleri azaltmak ve gelirleri artırmak için mevcut faaliyetlerini yaratıcı bir şekilde çeşitlendirmesi anlamına gelmektedir.
- Tamamlayıcı sosyal girişimcilik, önceliği sosyal faydayı yerine getirmek olmayan ve kâr amacı gütmeyen girişimcilik faaliyetini temsil eder. Amacı,

kuruluşun sosyal misyonuyla ilişkili maliyetleri karşılayabilecek kâr odaklı bir girişim kurarak gelir akışını çeşitlendirmektir.

2.2.5. Sosyal Girişimciliğin Faydaları

Tüketicilerin isteklerinin işletmeler tarafından yerine getirilmesi amaçlandığında uzun vadede ortaya çıkabilecek istenmeyen sonuçlar göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenle, işletmelerin sosyal sorumluluk bilinci ile hareket ederek tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamalarında sosyal girişimcilik devreye girmektedir (Kotler & Armstrong, 2013). Sosyal girişimcilik, sosyal fayda sağlamayı merkeze aldığı için kar maksimizasyonunu sağlamaya çalışan işletmelerin karşısında yer edinmesi zorlayıcı olmasına rağmen sektördeki fırsatları görme ve harekete geçme konusunda avantaj sağlamaktadır (Tomur, 2022). Sosyal girişimler, ekonomik boyutları sosyal fayda ile birleştirerek dinamik iş modellerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İş imkanları yaratarak istihdamın oluşmasını sağlarken aynı zamanda sosyal ve ekonomik gelişime de katkıda bulunmaktadır (Irawan, Suryanto, & Mahsud, 2019). Sosyal girişimciler, risk alma, yenilik ve proaktiflik gibi girişimcilik özelliklerine sahip olduklarından sosyal misyonlarını yerine getirmek için fırsatlar yaratarak toplumsal sorunların da giderilmesini sağlarlar (Peredo & McLean, 2006).

Sosyal girişimcilik organizasyonları, insanlara sosyal fayda sağlamanın ve yardım etmenin verdiği motivasyon sayesinde gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinin devamlılığını sağlar. Bu bağlamda, girişimciliğin getirdiği düşünce yapısı ile sürdürülebilir bir döngü içinde finansal zenginliğin yanında sosyal zenginliğin de artmasına olanak sağlar (McMullen & Warnick, 2015). Sosyal girişimcilik, serbest piyasanın elinde tuttuğu faydaları ve buna duyulan ihtiyacı etkileyebilecek (Zahra & Wright, 2015) ve zenginliğin az insanın elinde toplanmasının yarattığı olumsuzlukları azaltacak makul düzenlemelerdir (Davis, 2022). Bu nedenle, sürdürülebilir kalkınmada hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik olarak üç bileşen üzerine inşa edilmiştir. Çevresel sürdürülebilirlik, farkındalık yaratarak doğayı korumak ve güvence altına almak ve çevresel sorunlara yönelik çözümler üretmek anlamına gelmektedir (Ramadani, Agarwal, Caputo, Agrawal, & Dixit, 2022). Ekonomik sürdürülebilirlik, işletme faaliyetlerinin verimli bir şekilde devam edebilmesine ve dengede kalabilmesine yönelik yeni iş fikirlerinin üretilmesidir (Al-Qudah, Al-Okaily, & Alqudah, 2021; Gupta &

Srivastava, 2024). İstihdam sağlama, eğitime erişim ve yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik toplumsal eşitliği sağlayan unsurlar ise sosyal sürdürülebilirlik olarak tanımlanır (El Ebrashi, 2013). Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan ele alındığında sosyal girişimciliğin uygulama alanını oluşturmaktadır (Anh, Duc, Yen, Hung, & Tien, 2022; Bl'anda & Urbančiková, 2020).

Sosyal girişimciliğin faydaları, ilgili alan yazında kurumsal bağlam ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır (Morris, Santos, & Kuratko, 2021). Bu bağlamda sürdürülebilir finansal kalkınmanın (Al-Qudah, Al-Okaily, & Alqudah, 2021) yanı sıra kurumların misyonları (Kickul & Lyons, 2020) ve operasyonel (Eng, Özdemir, Gupta, & Kanungo, 2020) ve kültürel değerleri (Canestrino, Cwiklicki, Magliocca, & Pawelek, 2020; Liu & Huang, 2020) dikkate alınmaktadır. Sosyal girişimler, gelir akışını çeşitlendirerek yükseltmeye, bağışçılara bağımlılığın azaltılmasına, kurumsal planlamanın gelişmesi ile üretkenliğin artmasına, kurumlarla ve bağışçılarla iletişimin geliştirilmesine, paydaşlar için daha fazla yarar sağlamaya ve bu yararların yaygınlaştırılmasına ve işe verilen değer artmasına yönelik faydalar sağlamaktadır (Etchart & Comolli, 2013). Sosyal girişimler operasyonel anlamda kâr amacı gütmeyen kuruluşların kurumsal gelişimini sağlar; toplumsal çıkarlarını, varlıklarını ve yatırımları yönetmesini öğretir ve sonuçta üretkenliği ve piyasa duyarlılığını artırır (Eng vd., 2020). Sosyal girişimcilik bağlamında gerçekleştirilen faaliyetler, kurumların ve bireylerin sosyal misyonlarını yerine getirmede sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmelerine olanak tanımaktadır (Kamaludin vd., 2024). Sosyal girişimciler, gerçekleştirdikleri organizasyonlar sayesinde daha fazla insana ve kuruma ulaşarak sosyal çevrelerinin genişlemesini ve finansal kaynaklarının artmasını sağlamaktadır (Paksoy, Özbezak, & Gül, 2019).

2.2.6. Sosyal Girişimciliğin Boyutları

Sosyal girişimcilik sosyal vizyon ve misyon yaratmak, sosyal yenilik, proaktiflik, risk almak, sürdürülebilirlik ve sosyal değer yaratmak boyutlarında açıklanabilmektedir (Alter, 2007; Kırılmaz, 2014). Davranış odaklı sosyal girişimcilik çerçevesinde sosyal amaçlı kuruluşların karar alma süreçleri incelendiğinde; yenilikçilik, proaktiflik, risk yönetimi, sosyal misyon ve sürdürülebilirlik yönelimi sergiledikleri görülmektedir (Dwivedi & Weerawardena, 2018; Weerawardena & Mort, 2006). Sürdürülebilirlik boyutu sosyal amacı olan kuruluşların, misyonlarını yerine getirmek ve devam ettirmek

için ekonomik bir girişimde bulunma yönelimini kapsamaktadır (Weerawardena, McDonald, & Mort, 2010). Sosyal girişimciliği, ticari girişimlerden ayıran boyutun ise sosyal misyon yönelimi olduğu ileri sürülmektedir (Shaw & Carter, 2007). Benzer şekilde Dees ve Anderson (2006), örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik bağlamında ticari faaliyetler ve kapsayıcı yönetim ile birlikte üçüncü ana bileşenin sosyal değişim niyeti olduğunu belirtmiştir. Kannampuzha ve Hockerts (2019), bu yöndeki niyetin sosyal etki yaratma fırsatlarının keşfedilmesini sağladığını ve bu bağlamda faydalanıcılar için sosyal değer yaratmanın sosyal girişimciliğin birincil amacı olduğunu vurgulamıştır. Mair ve Marti (2006) ise sosyal değerleri yaratmak için fırsatları keşfetmenin ve kullanmanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Santos (2012) ise sosyal girişimciliğin sadece sosyal değer yaratma ile ilgili olmadığını aynı zamanda harekete geçerek ve toplumsal sonuçlar elde ederek değer yaratmak olduğunu vurgulamıştır.

Weerawardena ve Mort (2006) sosyal girişimciliğin sosyal değer yaratmayı hedeflediğini ve bunun da yenilikçilik, proaktiflik ve risk yönetimi davranışlarının sergilenmesi ile gerçekleşeceğini savunmaktadır. Sosyal girişimciliğin sosyal misyona ulaşma ve mevcut kuruluşun sürdürülebilirliğini koruma arzusuna dayalı olarak çevresel gelişmelere karşı duyarlı olduğunu ve aynı zamanda bu gelişmeler tarafından kısıtlandığını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, sosyal girişimcilikte sosyal değer yaratmak için çevreye, sürdürülebilirliğe ve sosyal misyona bağlı olarak risk yönetiminin, proaktifliğin ve yenilikçiliğin gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Hu ve Pang (2013), girişimcilik yönelimi ile kâr amacı gütmeyen kuruluşların performansını ilişkilendirdikleri deneysel çalışmalarında proaktiflik, risk alma ve yenilikçilik boyutlarının sosyal girişimcilik yöneliminin ana boyutları olduğunu belirlemiştir.

2.2.6.1. Yenilik

Yenilik, sosyal anlamda faaliyette bulunan bireyin veya kurumun geliştirmesi gereken ayırt edici bir özellik olarak görülmektedir (Sekliuckiene & Kisielius, 2015). Sosyal girişimcilikte yenilik, toplumda çözüm üretilmeyen ve kısır döngü içinde sıkışıp kalan sosyal sorunları belirleyerek yaratıcı çözümler getirmektir (Martin & Osberg, 2007). Sosyal girişimciler, sorunların tespit edilmesinde, çözülmesinde, yeni bir düzenin oluşturulmasında ve bu düzenin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında yenilikçi bir bakış açısıyla hareket ederler (Efeoğlu, 2023). Ticari girişimcilikte yenilik olmadan başarı yakalanabilirken, sosyal girişimcilikte misyona yönelik yenilik yaratmadan başarıyı

yakalamak pek mümkün görülmemektedir (Leadbeather, 1997). Girişimcilik ile yenilikçilik niyeti arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirten çeşitli araştırma sonuçları (Mueller, 2011; Wagner, 2011) bulunmaktadır. Bu bağlamda yenilikçilik boyutu, sosyal girişimlerin geliştirilmesinde ve faaliyetlerin ilerletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Weerakoon, McMurray, Rametse, & Arenius, 2019).

2.2.6.2. Risk Alma

Theobalt (1987) sosyal girişimciliğe yönelik yapılan ilk tanımlardan birini ortaya koyarken risk alma ve yenilikçilik kavramları üzerinde durmuş ve sosyal girişimcilerin, risk alma isteği bağlamında toplumsal sorunlara çözüm getirebileceğini ortaya koymuştur. Brinckerhoff (2002), sosyal girişimcileri tanımlarken sosyal girişimcilerin, insanların sorunlarına çözüm üreten ve gerçekleştirilen hizmetlere değer katmak için risk alan kişiler olduğunu ifade etmiştir. Sosyal girişimciler, normatif etkenlerden dolayı toplumsal sorunlara çözüm bulunamadığı veya toplumsal sorunlarla ilgilenilmediği durumlarda cesaret göstererek risk alan kişiler olarak ifade edilir (Duncan, Farrelly, & Rogers, 2022). Sullivan Mort, Weerawardena ve Carnegie (2003) sosyal girişimciliği, sosyal işletmeler ve STK'lar aracılığıyla toplumsal sorunlarla başa çıkabilmek için ileri görüşlülük, yenilikçilik ve risk alma yöneliminde bulunma olarak ifade etmiştir. Ticari girişimcilikte de başarıya ulaşmanın kesinliği olmadığından girişimci risk alarak girişimlerde bulunur. Benzer şekilde sosyal bir girişimde bulunurken de sosyal girişimci risk alır ve risk alabilmek sosyal girişimcilikte önemli bir yetkinlik olarak kabul edilir (Weerawardena & Mort, 2006). Sosyal girişimcilerin yüksek riskli tutumlar sergileme olasılığı düşük olsa da risk alma sosyal girişimin kurulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir faktördür (Chipeta, Venter, & Kruse, 2020).

2.2.6.3. Sosyal Proaktiflik

Sosyal girişimcilikte sosyal proaktiflik, sosyal misyona ulaşmak için diğer kurum ve kuruluşlarla rekabet edebilme, piyasa fırsatlarından yararlanma ve fırsat yaratma becerisi olarak ortaya çıkmaktadır (Miller, 2011). Sosyal proaktiflik, toplumsal sorunlarla başa çıkabilmeye veya sosyal fayda sağlayacak ve toplumu ileriye götürecek faaliyetlere yönelik fırsatları görebilme ve harekete geçme olarak tanımlanmaktadır (Tu vd., 2021). Sosyal girişimcilik faaliyetinin oluşumunda ve biçimlendirilmesinde önemli bir başarı etkeni olarak görülmektedir (Sharir & Lerner, 2006). Sosyal girişimciliğin proaktif

işlevleri, fırsatların araştırılması ve değerlendirilmesi, gelecekte yaşanabilecek engellerin tahmin edilmesi ve tahmin edilen engellerin üstesinden gelinmesi olarak belirtilmektedir (Luc, 2020). Aynı zamanda proaktiflik, kurumların sosyal etki yaratmak için vizyoner hedeflerinde ilerlemelerini sağlayacak şekilde sosyal girişimcilik faaliyetinin büyütülmesi olarak da ifade edilmektedir (Chipeta, 2015).

2.2.6.4. Sosyallik

Sosyal girişimcilik kavramı altında sosyallik boyutu; bir girişimcinin veya kurumun sosyal değer yaratması ve bu değerın kurumun stratejisine rehberlik etmesi, sosyal sorunlara yönelik girişimci çözümlere odaklanması ve sadece finansal kârlara değil aynı zamanda sosyal katma değere de önem vermesi şeklinde açıklanmaktadır (Covin & Miller, 2014; Kraus, Niemand, Halberstadt, Shaw, & Syrja, 2017). Sosyallik, sosyal girişimcilerin toplumda daha fazla insan, finansal kaynak, yenilikçi bakış açısı ve algılanan destek gibi olanaklara ulaşmasını sağlar (Koe Hwee Nga & Shamuganathan, 2010). Sosyallik boyutu altında sosyal girişimciliğin aynı zamanda sosyal misyonu ve sürdürülebilirliği de ele alınabilmektedir (Hockerts & Wüstenhagen, 2010).

2.2.6.5. Sürdürülebilirlik

Sosyal girişimcilikte sürdürülebilirlik; ekonomik, sosyal veya çevresel sorunlar için sürdürülebilir çözümler geliştirmek olarak tanımlanmakta ve bu bağlamda sürdürülebilirlik, operasyonel verimliliği sürekli iyileştirmeye olanak sağlamaktadır (Kamaludin, 2023). Sürdürülebilirlik ekonomi, piyasalar, iş dünyası ve kalkınma başta olmak üzere birçok nitelikte bağdaştırılmakta ve bu nitelikler, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını girişimler yoluyla karşılamaya odaklanmaktadır (Hu, Qui, She, & Wang, 2021). Sosyal girişimciliğin misyonuna yönelik sosyal çalışmaların yerine getirilebilmesi, girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğine aynı zamanda faaliyetleri gerçekleştiren girişimcilerin yetkinliklerinin (bilişsel, duyuşsal ve beceri) sürdürülebilirliğine bağlıdır (Ramadani vd., 2022; Sassmannshausen & Volkmann, 2018). Sosyal girişimcilikte misyon edinilen duruma yönelik faaliyetlerin hedefine ulaşması için sürdürülebilirliğin sağlanması esastır (Kamaludin, Xavier, & Amin, 2021).

2.2.7. Sosyal Girişimcilerin Özellikleri

Sosyal girişimciliğe ilişkin artan araştırmalara ve politikalara rağmen, sosyal girişimciler ve sosyal girişimcilik ile ilgili ilk araştırmaların yayımlanmasından bu yana sosyal girişimciliğin en iyi nasıl tanımlanacağına ilişkin tartışmalar devam etmiştir (Dees, 2007; Defourny & Borzaga, 2001; Nicholls, 2008; Shaw & Carter, 2007). Mort ve diğerleri (2002) sosyal girişimciliği sosyal girişimcilerin özellikleri üzerinden tanımlamıştır. Sosyal girişimciliğin sosyal misyona ulaşmak için girişimci olarak erdemli davranışın ifadesini, ahlaki karmaşıklık karşısında tutarlı bir amaç ve eylem birliğini, sosyal değer yaratan fırsatları fark etme yeteneğini ve yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma gibi temel karar verme özelliklerini içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu belirtmiştir. Sosyal girişimciliğe yönelik artan ilginin bireyleri bu alanda rol almaya teşvik etmesi sonucunda sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulunan sosyal girişimcileri ayırt eden temel özellikler belirlenmiş ve bu özellikler empati, ahlaki yükümlülük, algılanan sosyal destek ve sosyal girişimcilik öz yeterliği olmak üzere dört bileşen altında gruplandırılmıştır (Hockerts, 2018; Mair & Noboa, 2006).

Sosyal girişimciler, insan yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi faaliyetler yoluyla karşılanmamış ihtiyaçlara hitap etmek için değer yaratmaya öncelik veren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Choi & Majumdar, 2014). Sosyal girişimci, sosyal bir sorunu fark eden ve sosyal bir değişim gerçekleştirmek için bir girişimi organize etmede ve yönetmede girişimcilik ilkelerini kullanan kişidir (Miller, Wesley, & Williams, 2012). Bir işletme girişimcisi, genel olarak performansı kâr ve getiri açısından ölçerken bir sosyal girişimci, başarıyı toplum üzerindeki etkisi açısından değerlendirir. Sosyal girişimciler, gelir getirici stratejilerini sosyal değer sağlama misyonlarına doğrudan hizmet edecek şekilde tasarlayarak toplumsal bir sorunu çözümlmek için daha fazla sosyal sermaye ararlar (Kroeger & Weber, 2014; McMullen & Warnick, 2015).

Sosyal girişimcinin temel amacı, sosyal ve çevresel hedefleri ilerletmektir ve bu hedeflerin kar elde etmekle bağdaşmaması gerekmektedir (Cooper & Greene, 2016). Sosyal girişimciler, mevcut kaynakları düzenlemek ve kitlelere sürdürülebilir bir şekilde temel hizmetler sunmak için yenilikçi iş modelleri kullanırlar (Mair & Noboa, 2006). Sosyal sorunlara yenilikçi çözümler üretir ve sürdürülebilir sosyal dönüşümler için gereken fikirleri, kapasiteleri, kaynakları ve sosyal düzenlemeleri harekete geçirirler (Alvord, Brown, & Letts, 2004). Sosyal değerın adil bir şekilde paylaşılması sonucunda

yenilikler ortaya çıktığında ve ölçeklendiğinde ise sosyal girişimciliğe yönelik faaliyetlerin tanımlanması da değer kazanır (Chalmers, 2020; Surie & Ashley, 2008).

Sosyal girişimci, finansal olarak bağımsız, empati sahibi ve toplum içerisinde daha az ayrıcalıklı olanlara sosyal bir değer sunmak için bir dizi girişimci davranış sergileyen misyon odaklı bir bireydir (Abu-Saifan, 2012). Aynı zamanda sosyal girişimci, değişim için gereken desteği harekete geçirme amacıyla risk alan, örgütsel değerleri toplumsal değerlerle uyumlu hale getiren ve yenilikçi, kazançlı ve faydalı toplumsal dönüşümü başlatmak için değerlerin tekrar gözden geçirilmesini sağlayan kişidir (Maurer vd., 2011; Williams & Shepherd, 2016). Mair ve Noboa (2006) da sosyal girişimcilerde bulunması gereken özelliklerden empati, ahlaki yükümlülük, sosyal destek algısı ve sosyal girişimcilik öz yeterliğinin bir sosyal girişimin algılanan yapılabilirliği ile olumlu ilişki içinde olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal girişimcilik bağlamında inovasyon (Austin vd., 2006; Dees, 1998) ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olan sosyal değer yaratma (Dacin vd., 2010) ve birden fazla paydaş için sürdürülebilir çözümler geliştirme (Lumpkin, Moss, Gras, Kato, & Amezcua, 2013) üzerine odaklanılmaktadır. İnovasyonla ilgili olarak, Dees (1998) sosyal girişimcileri sadece toplumda sosyal değer yaratmayı yönlendiren sosyal bireyler olarak değil, aynı zamanda sürekli inovasyona, adaptasyona ve öğrenmeye katılanlar olarak değerlendirmektedir. Sosyal girişimcileri sosyal alanda birer değişim temsilcisi olarak adlandırmış ve nasıl çalışmalarını gerektiğini şu şekilde açıklamıştır (s.4):

- Sosyal değer yaratma ve sürdürme misyonu benimsenmelidir.
- Bu misyona hizmet edecek yeni fırsatlar fark edilmeli ve durmaksızın takip edilmelidir.
- Sürekli bir inovasyon, adaptasyon ve öğrenme sürecine dahil olunmalıdır.
- Mevcut kaynaklarla sınırlı kalmadan cesurca harekete geçilmelidir.
- Yaratılan sonuçlar için hizmet verilen kuruluşlara karşı yüksek bir hesap verebilirlik duygusu sergilenmelidir.

2.2.8. Sosyal Girişimciliğin Gelişimini Sınırlayıcı ve Engelleyici Faktörler

Sosyal girişimciliğin toplumlarda hızlı bir şekilde yükselmesi sonucunda kamu yönetimi, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve eğitim gibi çeşitli araştırma alanlarında yer alarak geniş bir kapsama sahip olması, teorik sınırlarının belirlenmesinde ve tanımlanmasında zorluklara neden olmaktadır (Kedmenec & Strašek, 2017). Sosyal

girişimcilik alanında yapılan araştırmalar genellikle, sosyal girişimcilik fırsatının kurumlara veya bireylere hali hazırda verildiğini kabul ederek sosyal girişimcilik sisteminin nasıl çalışabileceğini incelememektedir (Muñoz & Kibler, 2016). Bu noktada, sosyal girişimcilik bağlamında fırsatların ortaya çıkış süreçlerini araştıran teorik ve ampirik çalışma eksikliği de bulunmaktadır (Hu, Marlow, Zimmermann, Martin, & Frank, 2020).

Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde yenilikçi bir bakış açısıyla rol alan aktörlerin çokluğu ve bu aktörlerin motivasyonlarının çeşitliliği- kâr odaklıdan gönüllülüğe ve kâr amacı gütmeyenden hayırseverliğe kadar- sosyal girişimcilik kavramının yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır (Canestrino, Bonfanti, & Oliace, 2015). Avrupa Komisyonu (2015) yayımladığı Sosyal Girişimcilik Ekosistemi Raporu'nda sosyal girişimciliğin gelişmesine yönelik sınırlamaları dış faktörler ve iç faktörler bağlamında ele almıştır. Dış faktörleri; sosyal girişimcilik tanımının yapılamaması, sosyal girişimciliğin hukuki sınırlarının olmaması, sosyal girişimcilik alanında yeterli sayıda uzmanın olmaması, sosyal girişimlerin geleneksel işletmeler karşısında zorlanması, sosyal girişimlerin finansal anlamda dışarıdan yeterince desteklenememesi ve gerçekleştirilen sosyal girişimcilik çalışmalarının etkisini belirlemek için herkes tarafından kabul gören bir ölçme aracının olmaması şeklinde sıralamıştır. İç faktörler ise kamuya bağımlı olma, sürdürülebilir iş modelleri geliştirememesi, girişimcilik özelliklerinin eksikliği, yönetim becerilerinin ve mesleki donanımın yetersiz olması ile bağdaştırılmaktadır.

Sosyal girişimciliğin gelişmesinin ve yaygınlaşmasının önündeki engeller, girişimciliğin önündeki engeller ile benzerlik göstermektedir. Girişimcilerin karşılaştığı engellerin kaynakları; başarısız olma ve ekonomik olarak ihtiyaçlarını karşılayamama kaygıları, özgüven eksikliği, bireysel özellikler ve yeterliklerdeki eksiklikler olarak belirlenmiştir (Choo. & Wang, 2006; Hatala, 2006). Bireylerin yaşam deneyimlerine dayanan ve onları yönlendiren uzmanlık becerileri ve iç görülerindeki eksiklikler, girişimcilik fırsatlarını keşfetmelerini zorlaştırabilmektedir (Eckhardt & Shane, 2010). Kutanis (2006) ise girişimciliğin önündeki engelleri ve zorlukları makro ve mikro olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Makro düzeydeki engelleri, devlet yaptırımlarının ve yasaların oluşturduğunu, mikro düzeydeki engelleri ise girişimcilerin kişisel özelliklerinin ve çevrelerinin oluşturduğunu belirtmiştir.

Toplumlar tarafından bilinen evsizlik, çevre sorunları, engellilik ve yoksul çocuklar gibi sosyal ihtiyaçlar bağlamında yaratılacak fırsatlar, bireysel anlamda ekonomik bir zenginlik yaratmayacağı için görmezden gelinmektedir (Davidson, 2017).

Gelişmekte olan ülkelerde sosyal girişimler ile ilgili yaşanan bir başka sorun ise sosyal girişimlere destek veren kurum ve kuruluşların veya kişilerin faydalanıcı özgeciliğinin ortaya çıkması ve bu durumun da destek alan sosyal girişimin zayıflığını ve pasif alıcı olarak bağımlılığını artırarak sosyal desteğin karanlık tarafına yol açmasıdır (Lorenzo-Afable, Lips-Wiersma, & Singh, 2020). Sosyal girişimciliği sınırlayan bir başka konu ise sosyal girişimcilerin girişimcilik modellerini kullanarak ticari bir pazar yaratmasının etik bulunmamasıdır. Bu bağlamda sosyal girişimcilerin sosyal sorunların giderilmesine ve tanınmasına hassasiyetle yaklaşması ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinde nesnel olarak sosyal ihtiyaçlara yer vermesi beklenmektedir (Hu, 2018; Perrini & Vurro, 2006).

2.2.9. Türkiye’de Sosyal Girişimcilik Örnekleri

Sosyal bir girişimde bulunmayı amaçlayan kurum ve kuruluşlar, misyonlarını yerine getirirken aynı zamanda mali açıdan kendi kendilerine yetebilmek için temel bir program stratejisi olarak genellikle misyon merkezli sosyal girişimleri tercih etmektedir. Uygulama açısından sosyal girişimcilik alanlarına bakıldığında, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar başta olmak üzere kuruluşların sosyal girişimlerinin genellikle misyonları ile uyumlu olduğu görülür (Çelik, 2023; Katı & Toker, 2021). Türkiye’de de toplumsal sorunlara çözüm üretmek, sosyal etki yaratmak, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik sürdürülebilir ve yenilikçi çözümler üretmek amacı ile çeşitli kurum ve kuruluşlar, misyonları bağlamında sosyal girişimcilik uygulamalarını hayata geçirmektedir. Bu uygulamalardan bazıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkiye’de Sosyal Girişimcilik Alanında Yapılan Uygulamalardan Örnekler

Sosyal Girişim	Kurucusu	Çalışma Alanı	Misyonu
Temiz Giysi Kampanyası (t.y.)	Abdulhalim Bego Demir	Giyim	Türk tekstil sektöründeki olumsuz koşulları ortadan kaldırmak, meslek hastalıklarını ve güvenlik koşullarını iyileştirmek ve çocuk işçiliğinin önüne geçmek için iş birlikleri oluşturmak.
İhtiyaç Haritası (t.y.)	Ali Ercan Özgür ve Mert Fırat	Bilgi & İletişim Teknolojisi, Sanat & Kültür, İnsan Hakları & Eşitlik	Teknoloji aracılığı ile hayırseverleri ve potansiyel bağışçıları buluşturmak ve aralarında bir dayanışma sistemi oluşturmak; sosyal bir sorunla karşılaşmış her kesimden bireyin destek alması için çevrim içi ve çevrim dışı topluluklar oluşturmak.
b-Fit (t.y.)	Bedriye Hülya	Spor, Sağlıklı Yaşam, Kişisel Bakım	Her yaş ve gelir grubundan kadınlara spor yapma alışkanlığı kazandırarak yaşam kalitelerini artırmak.
Graph Commons (t.y.)	Burak Arıkan	Bilgi & İletişim Teknolojisi, Sanat & Kültür, İnsan Hakları & Eşitlik	STK’ları diğer projelerle birlikte çalışabilir hale getirmek için protokol ve merkezi olmayan bir ağ altyapısı geliştirmek.
Kuzey Doğa (t.y.)	Çağan Şekercioğlu	Çevre ve Sürdürülebilirlik	Nesli tükenmekte olan yaban hayvanlarını korumak ve bu bağlamda iş birlikleri ile doğadaki dengenin devamını sağlayabilmek için eğitimler vermek.
Adım Adım (t.y.)	İtir Erhart ve Renay Onur	Spor, Sağlıklı Yaşam	Türkiye’de STK’lara güvensizlikten kaynaklanan sınırlı bağışçı sayısını artırmak; bağışçılar ile sözleşme imzalayarak, bağışların nereye ve hangi STK’ya yönlendirildiğini bildirerek ve dayanıklılık gerektiren sporlar aracılığı ile STK’lar, bireyler ve kurumlardaki farkındalığı ve bilinirliği artırarak bağış kaynaklarını geliştirmek.
Good4Trust (t.y.)	Uygar Özesmi	Gıda, Giyim, Doğa, Çiftlik & Bahçe, Ev & Yaşam, Kişisel Bakım	Türetim ekonomisini hayata geçirerek ekolojik ve sosyal açıdan adil üreticileri desteklemek; insanların doğa ile uyumlu ve barış içinde yaşamasını sağlamak.
Otsimo Sabancı Vakfı (t.y.)	Zafer Elcik	Çocuklar & Gençler, Eğitim & Öğrenim, Engellilik, Erken Çocukluk Gelişimi	Otizmlili çocukların eğitimine ücretsiz destek olmak, yaşlılarıyla eğlenerek vakit geçirmelerini ve öğrenmelerini sağlamak.

Tablo 1'in devamı

Sosyal Girişim	Kurucusu	Çalışma Alanı	Misyonu
Tabit (t.y.)	Tülin Akın	Tarım	Çiftçi karar destek yazılımları, IoT, yapay zekâ uygulamaları, sensörler gibi teknolojik uygulamalar ile tarım sorunlarına çözümler üretmek; tarımda verimliliği artırmak.
E-Bursum (t.y.)	Mesut Keskin	Çocuklar & Gençler, Eğitim & Öğrenim, Gençlik Gelişimi, Finansal Hizmetler & Piyasalar	Öğrencilerin ücretsiz bir şekilde kullanabildiği e-bursum uygulaması üzerinden ihtiyaçları olan burslara ve burs verenlere ulaşmalarını sağlamak.
Öğretmen Akademisi Vakfı (t.y.)	Garanti BBVA	Eğitim & Öğrenim	Öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen projeler üretmek, öğretmenlik mesleğinin toplum gözündeki statüsünü iyileştirmek, çocukların nitelikli eğitime erişim hakkını korumak.
Fark Yaratan Okullar (Sivil Toplum Geliştirme Merkezi, 2014)	ASHOK A Vakfı	Eğitim & Öğrenim	Yenilikçi okulları belirlemek, bu okulları birbiri ile buluşturarak desteklemek ve böylece diğer okullar için iyi örnekler göstermek.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Türkiye'deki sosyal girişimcilik faaliyetleri eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesinden çevrenin korunmasına, ihtiyaç sahibi bireylerin desteklenmesinden sektörel çalışma koşullarının iyileştirilmesine ve hatta STK'ların sosyal girişimcilik faaliyetlerinde daha aktif bir şekilde rol almasının sağlanmasına kadar oldukça geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir.

2.2.10. Okullarda Sosyal Girişimcilik

Toplumsal yaşamın sosyal, ekonomik ve politik alanlarındaki rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilecek bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumları önemli bir rol oynamaktadır (Breton, 2013). Teknolojinin hızla geliştiği ve çevresel sorunların ve okullar arası rekabetin arttığı bu dönemde eğitim sisteminin ve eğitim paydaşlarının gelişime ve dönüşüme açık olması ve uyum sağlaması gerekmektedir (Rieckmann, 2018). Sosyal girişimciliğin okullarda yaygınlaşması, olumlu yönde sosyal ve ekonomik dönüşüm sağlayabilecek liderleri ve uygulayıcı nesilleri yetiştirmede önemli bir işleve

sahiptir. Sosyal girişimcilik çalışmaları, okul paydaşlarının toplumsal zorluklara ve imkanlara yönelik düşüncelerini derinleştirmelerine ve iç görü kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Saebi, Foss, & Linder, 2019). Sosyal girişimcilik ve eğitim arasında ikisinin de olumlu yönde bir sosyal ve ekonomik değişim yaratmayı amaçlamasından dolayı benzerlikler bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitim toplumları güçlendirmek, toplumsal sorunların farkına vararak bu sorunlar üzerine düşünmek ve sosyal girişimcilik anlayışı ile çözüm üretmek açısından önemli bir araçtır (Santos, 2012). Sosyal girişimcilik eğitime erişim, eğitimin ihtiyaçlarını karşılama, eğitimi iyileştirme ve eğitimde yeni fırsatlar yaratma açısından kaynak sağlayarak okulların kapasitelerinin de gelişimini sağlamaktadır (Short vd., 2009). Sosyal girişimcilik ve eğitim arasındaki çift yönlü etkileşim, sürdürülebilir ve adil bir dünyanın oluşturulmasında birbirini besleyen unsurlardır (Konaklı, 2015).

Mevcut eğitim sistemimizin ihtiyaçlarından birisi de çocuklara dünle ilgili değil yarın ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri vermektir (Çengel, 2021). Değişen ve dönüşen dünyada okulların yeniden inşa edilmesi ve eğitim sisteminin baştan tasarlanması zor olduğundan mevcut durumu en iyi hale dönüştürmek için okulların kapasitelerinin girişimcilik faaliyetleri ve iş birlikleri ile geliştirilmesi gerekmektedir (Fischer, Lundin, & Lindberg, 2020). Eğitim reformlarının etkili olabilmesi için tüm sorumluluk sadece eğitim personeline verilmemeli, okulların da değişim ve dönüşümü destekleyecek şekilde kapasiteleri artırılmalıdır. Bunun için ise girişimlere, organizasyonel süreçlere, araç ve kaynaklara ve iş birliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (UNESCO, 2023).

British Council'in (2016) "Eğitimde Sosyal Girişimcilik" isimli raporunda, eğitim sistemlerine sosyal girişimcilik eğitiminin dahil edilmesi gerektiği belirtilerek bu gerekliliğin en önemli nedenlerinden birinin, değişen dünyaya rağmen eğitim sistemlerinin yıllardır değişmeden aynı yapıda sürdürülmesi olduğu vurgulanmıştır. Raporda öğrencilere geleceğin meslekleri için yararlı olacak becerileri kazandırmanın ve öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmenin öneminin altı çizilmiştir. Raporda okullarda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulanması ile akademik başarısı düşük olan çocukların sosyal girişimcilik anlayışını benimseyerek geleceklerine yön verebilecekleri ve öğretmenlerin de kendilerine ek iş alanı oluşturabilecekleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri vurgulanmaktadır. Ayrıca, okulların inovasyon merkezlerine dönüşerek toplumun ihtiyaçlarını karşılayabileceği savunulmaktadır. Okulların sosyal girişimcilik kapasitelerinin gelişmesi, öğretmen ve öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarını ve

yapısını keşfetmesine olanak sağlar ve öğrenciler becerilerini dönüştüren aktörler olarak birbirlerinin becerilerini de dönüştürebilirler (Karataş-Ozkan vd., 2023). Yaşları 15-29 arasında olan gençlerin, fark yaratma konusunda istekli, atılgan ve yenilikçi yapıya sahip dijital bireyler oldukları ve değişimi yönlendirmek için yeni teknolojilerden ve iş uygulamalarından yararlanan sosyal girişimleri kullandıkları ve yönettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal etki yaratmanın kariyer seçimlerinde de belirleyici olduğu saptanmıştır (OECD, 2022). İngiltere’deki bazı özel okullar, sosyal girişimleri nesiller arasında köprü kurmak için kullanmaktadır. Örneğin, çocuklar öğrenme güclüğü çeken yetişkinlerle sebze yetiştirmektedir (British Council, 2016). Dolayısıyla, öğrenciler için sosyal girişimcilik eğitimlerine ve uygulamalarına küçük yaşlardan itibaren başlanmalı ve bu süreç profesyonelce yürütülmelidir (European Comission & OECD, 2023).

Yukarıdan aşağıya doğru başlatılan merkezi girişimler, kamu sektörünün doğası gereği dayatılan engeller nedeniyle kısıtlanabilmektedir (Sherry Chand, 2014). Bu nedenle, okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin kendi ihtiyaçları ve olanakları çerçevesinde örgütsel olarak geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Pino-Yancovic, Gonzalez Parrao, Ahumada ve Gonzalez (2020), okulların bu konudaki özerklik ihtiyacına dikkat çeken bir araştırma yapmışlardır. Okul liderlerinin çalışmalarını destekleme amacıyla sosyal girişimcilik çalışmasında bulunarak okul iyileştirme ağı stratejisini geliştirmişlerdir. Okul iyileştirme stratejisinin işleyişini ve etkisini ise ülke genelindeki müdürlerin ve müfredat koordinatörlerinin görüşlerine dayalı olarak analiz etmişlerdir. Ağ hedefleri ve faaliyetleri hakkında karar alma konusunda okullara daha fazla özerklik sağlamanın önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 2024 yılında yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesinde sosyal sorumluluk kapsamındaki faaliyetlerin okulun kültürü ve iklimi ile uyumlu olması ve okulun kurumsal kimliğini de geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okullarda sosyal girişimcilik alanlarının oluşturulmasıyla sosyal sorumluluk bilinci aşılanabilecek, sosyal sorunlara çözümler üretilebilecek ve sosyal girişimlerin desteklenmesi ve finanse edilmesi sağlanabilecektir (Karabaş, 2021). Aslında eğitim kurumları, gelirlerini çeşitlendirmek ve eğitim programlarını güçlendirmek için sosyal girişimleri uzun zamandır bir araç olarak kullanmaktadır (Dees & Anderson, 2006). Hizmet sübvansiyonu modelinin takip edilmesi bu noktada bir seçenek olarak değerlendirilmektedir (Godwin, Crocker-Billingsley, Allen-Milton, & Lassiter, 2022).

Kools ve Stoll (2016) ve Stoll ve Kools (2017), öğrenen örgütler olarak okulların girişimcilik merkezi olarak görülmesi ve bu yönde kapasitelerinin artırılması gerektiğini savunmuştur. Öğrenen örgütler bağlamında okulların girişimcilik merkezi olarak olgunlaşmasına yönelik yedi basamaktan oluşan bir model önerisinde bulunmuştur: (1) Öğrencileri merkeze alan bir vizyon geliştirmek ve yaygınlaştırmak (2) Okul paydaşları için mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve teşvik edilmesi (3) Okul paydaşları arasında iletişimi kuvvetlendirerek ekip öğrenimini ve iş birliğini desteklemek (4) Araştırma, yenilikçilik ve keşif kültürünün oluşturulması (5) Bilgiyi keşfetmek ve paylaşmak üzere bütünsel sistemler kurma (6) Okulun dış sınırlarını genişleten, çevre ile etkileşimini artıran öğrenme sistemleri oluşturma (7) Öğrenme liderliğini modellemek ve geliştirilmek. Dolayısıyla, okul temelli bir anlayışla okulların sosyal girişimcilik kapasitesini artırabilmek ve böylece öğrencilerde erken yaşlarda sosyal girişimcilik anlayışını geliştirebilmek için öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik farkındalıklarının ve donanımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden okulların sosyal girişimcilik yönünde dönüştürülmesine liderlik yapmaları beklenmektedir. Nitekim Bush (1999), 1990'lı yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanının en önemli konularından birinin “etkili eğitim liderliği” olduğunu ifade etmektedir. Sosyal girişimcilik yönünde etkili eğitim liderliğinin gerçekleştirilmesi için ise eğitimcilerin sosyal girişimciliğin gerektirdiği hümanist bakış açısına ve sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin insan ilişkileri becerileri ve sosyal beceriler bağlamında (Bursalıoğlu, 2005) sosyal ve insancıl olmaları, bireysel farklılıkları gözetmeleri, iş birliği oluşturabilmeleri, motivasyon sağlayabilmeleri ve lider gibi davranabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin eğitimde sosyal girişimlerde bulunması ve böylece becerilerini, inisiyatiflerini ve okulun kaynaklarını etkili bir şekilde birleştirerek kullanması okullarının kapasitesinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Chand & Mısra, 2009). Böylece, devlet okulları tarafından ihtiyaçları karşılanamayan özel eğitime ihtiyaç duyan veya farklı dezavantajları bulunan öğrencilerin ihtiyaçları da karşılanabilir ve eğitimde eşitlik sağlanarak cinsiyet ve etnik köken gibi faktörlerin eğitime erişimi engellemesine ilişkin sorunların üstesinden gelinebilir. Nitekim, OECD ülkelerindeki en yüksek performanslı eğitim sistemleri, eşitlik ve niteliği birleştiren eğitim sistemleri olarak ifade edilmektedir (OECD, 2012).

Okullarda sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi, okulların karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilmesini, ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ve sadece eğitim

öğretimi sürdürmek için değil öğrencilerinin okul dışındaki yaşamlarının kalitesini artırmak için de sorumluluk üstlenebilmesini sağlayacaktır. Türk eğitim sisteminde de okulların toplumsal sorunlara çözüm üretme kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin politikalara yer verilmektedir. Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesinin (MEB, 2024) sosyal sorumluluk programı kapsamındaki faaliyetlerin genel ilkelerinin açıklandığı beşinci maddesinin dördüncü bendinde, sosyal sorumluluk faaliyetlerinin toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlaması gerektiği ve bu doğrultuda “eğitim, kültür ve turizm, sağlık, yardımlaşma ve dayanışma, doğa ve çevre sorunları, sıfır atık, yeşil dönüşüm, sürdürülebilirlik, afet ve acil durumlar, sosyal hizmetler” alanlarında yürütülebileceği ifade edilmiştir. Ancak bu süreçte okulların iş birlikleri yoluyla iç ve dış paydaşlar tarafından desteklenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Okulların inovasyon merkezlerine dönüşerek kapasitelerini geliştirmelerinde, yol gösterici olarak STK’lar ile kurdukları iş birlikleri önem taşımaktadır (Moriatis, 2023). İş birlikli çalışmalar, okullarda çeşitli olumlu çıktılar sağlayarak sosyal girişimcilik kapasitesinin gelişimine uygun bir ortamı da açığa çıkarabilmektedir. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) bulgularına göre, iş birliğine dayalı öğrenmeye katılan öğretmenler daha yaratıcı pedagojiler (örneğin, küçük gruplar halinde çalışma) kullandıklarını, daha fazla iş tatmini elde ettiklerini ve daha fazla öz yeterlik davranışı sergilediklerini bildirmektedir (OECD, 2020). Kendilerini destekleyebilecek ve yardımcı olabilecek başkalarının da olduğunu farkına varan iş birlikli ortamlardaki eğitimciler, daha iyimser öğretim felsefeleri benimsemektedir (Hargreaves & O'Connor, 2018).

2.3. Sivil Toplum Kuruluşu (STK)

İlk kez 1945 yılında kullanılmaya başlayan “STK” terimi, “birincil misyonu ticari olmayan ve sosyal, kültürel, çevresel, eğitimsel konulara odaklanan hükümetten bağımsız bir kuruluş” anlamına gelmektedir (Coppola, 2015, s. 522). İnsanlar arasındaki ilişkilerin toplumun oluşmasında önemli bir yapıyı oluşturması ve bu yapının toplumsal bağlarını formal ve informal kuralların meydana getirmesi sonucunda sosyolojik, politik ve ekonomik boyutları olan sosyal sermaye kavramı ortaya çıkmıştır (Çakır, 2023). Sosyal sermaye, toplumdaki tüm sosyal gruplar arasındaki ilişkilerin sürekliliğini ve sağlamlığını, toplumdaki tüm bireyler ve gruplar arasındaki karşılıklı güveni, bu güveni sağlayacak formal ve informal kuralları ve tüm bunlar etrafında şekillenen STK’ları kapsamaktadır (Aktan, Tunç, & Yay, 2017).

Willetts (2002), STK'nın tek bir tanımının olmadığını, farklı durumlarda farklı anlamlar taşıdığını ve en önemli özelliklerinden birinin doğrudan hükümet kontrolünde olmaması olduğunu belirtmiştir. STK'ların genel olarak kabul edilmiş üç temel özelliğinin bulunduğu dikkat çekerek bu üç temel özelliğe dayalı olarak STK'ların; siyasi parti olarak oluşturulmayan, kâr amacı gütmeyen ve bir suç grubu olmayan özellikle de şiddet içermeyen bir grup olması gerektiğini belirtmiştir. Sutton ve Arnove (2004), devlet dışındaki örgütlenmeler olarak tanımladığı STK'ları özel sektör oyuncularını olarak adlandırmaktadır. Birleşmiş Milletler'in sivil toplum örgütü tanımı, kâr amacı gütmeme, demokratik bir sisteme ve resmi bir niteliğe sahip olma şeklindeki üç esasa dayanmaktadır (UNESCO, 2006). STK'lar, insanların devlet kararına bağlı olmaksızın dahil olabildiği ve toplumla etkileşim içinde bulunduğu etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Akat, 1991). Karataş (2008) ise STK'yı insanların gündelik hayatta oluşturdukları bağlar doğrultusunda ve belirli idealler etrafında oluşan yasal ve demokratik birliktelikler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, STK'ya ilişkin yapılan tanımlamaları ortak özelliklerine göre iki gruba ayırmıştır. Birinci grubun, STK'yı tanımlarken toplumun devlet dışında örgütlenmesini vurguladığını ikinci grubun ise STK'yı devlet ve özel sektörden ayrı tutarak ekonomik boyutu ön plana çıkardığını ve STK'yı üçüncü bir sektör olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

STK'ların sürekli yükselişi bazı politikacıların, aktivistlerin ve analistlerin hayal gücünü büyülemiş (Fisher, 1997) ve STK'ların “sessiz” bir devrimin ortasında olduğu iddiasını ortaya çıkarmıştır (Edwards & Hulme, 1996). Bu bakış açısına göre STK'lar, kâr veya politikayı bir kenara bırakarak kendilerini “iyilik yapmaya” adanmış kuruluşlar olarak sıklıkla idealleştirmektedirler (Fisher, 1997; Zivetz, 1991). Uluslararası kalkınma alanında STK'lar, resmi kalkınma ajanslarının yeni “gözde çocuğu” olarak nitelendirilmiş ve kalkınma sürecinin başına gelen sorunları hedef alan ve düzelten “sihirli bir kurşun” olarak ilan edilmiştir (Edwards & Hulme, 1996). STK'lar daha verimli mal ve hizmet sağlayıcıları olmalarının (Edwards & Hulme, 1996) yanı sıra zihniyet ve tutumların değişmesinde de etkili olarak görülmektedirler (Keck & Sikkink, 1998). STK'lar uluslararası kalkınma, gelişmekte olan ülkelerdeki insanların refahını artırma, yaşam şartlarını iyileştirme ve dünyayı daha güzel bir yere dönüştürme çabalarında olan aktif bir grup oyuncudur. Bu amaçla hem bağımsız olarak hem de gelişmiş ülkelerdeki yardım kuruluşları, özel sektör altyapı operatörleri, yardım dernekleri ve yerel yönetimlerle birlikte çalışırlar (Werker & Ahmed, 2008).

Bhandari'ye (2014) göre, STK'lar çeşitli sosyal refah faaliyetlerine yatırım yapmak ve uluslararası fonlara doğrudan erişim sağlamak üzere kurulmuştur. Birçok uluslararası STK'nın merkezi gelişmiş ülkelerde bulunurken aynı zamanda birçok gelişmekte olan ülkede de çalışmalar yürütmektedir (Mejias, 2012). Ancak STK'ların gelişmekte olan ülkelerdeki çalışmaları, bulundukları donör (bağışçı) ülkelerde odaklandıkları faaliyetlerden farklılık göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki faaliyetleri genellikle gıda güvenliği, toplumsal cinsiyet eşitliği, sağlık ve eğitim konularını ele alan kalkınma girişimlerini içerirken, gelişmiş ülkelerdeki çalışmaları genellikle gelişmekte olan ülkelerde yanıt verdikleri sorunlar hakkında insanları eğitmeye ve aynı zamanda yerel desteğin temellerini oluşturmaya odaklanmaktadır (Bourn, 2015; Mejias, 2012; Weber, 2012).

STK'ların eğitim, ekonomi ve tarım gibi alanlarda, insanların yaşamlarının çeşitli yönlerine katkıda bulunduğunu savunan çalışmalar (Gurung, Gurung, Karki, & Bista, 2011) olsa da bu kuruluşların verimsiz olduğunu ve bireysel çıkarlar için kurulduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur (Bono, 2019; Browne, 2017). Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, özellikle kalitenin doğrulanmasının zor olduğu ve kâr amacı güden bir tedarikçinin kaliteden kaçınma eğiliminin yüksek olabileceği mal ve hizmetlerin sağlanmasında avantajlı olmalıdır (Gillespie vd., 2024; Song, 2023). Bu noktada STK'ların kurum ve kuruluşların kapasite geliştirme sürecinde rol alması, onları sadece bir yardım kuruluşu veya farkındalık yaratan bir kuruluş olmaktan çıkararak, iş birlikleri kurdukları kurumların sürdürülebilir çözümler bulmalarına ve yerel kalkınmaya katkı sağlamalarına olanak tanır (Banks, Hulme, & Edwards, 2015; Becerikli & Armatlı Köroğlu, 2017). İnsanlar da kâr amacı gütmeyen kuruluşların girişimlerini desteklemek ve ürünlerinin sürdürülebilirliğini artırmak için bu kurumları tercih edebilir ve ihtiyaçlarını bu kurumlardan karşılayabilirler (Fiore, Galati, Gołębiewski, & Drejerska, 2020).

STK'larda büyük ölçüde fedakâr çalışanlar ve mali amaçlardan ziyade ideolojik amaçlar için çalışan gönüllüler bulunur. Çoğunlukla isimsiz bağışçılar tarafından finanse edilen STK'lar yerli kâr amacı gütmeyen kuruluşlar gibi kâr amacı gütmeyen sözleşmeler çerçevesinde faaliyet gösterir (Werker & Ahmed, 2007). STK'lar, amacı kar elde etmek olmayan gönüllülük esasına dayalı bağımsız kuruluşlardır (Tezcan, 2019). Hansmann'ın (1981) STK'ların popülerliğinin arttığı dönemde kâr amacı gütmeyen sektör üzerine yaptığı çalışması, kâr amacı gütmeyen kuruluşları kâr amaçlılardan ayıran temel özelliğin, memurların veya yöneticilerin net kazançları kendi aralarında dağıtmasını

engelleyen veya sınırlayan “dağıtım dışı kısıtlama” olduğunu ileri sürmektedir. Elbette, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, “kârlarını” çalışanlarına daha yüksek ücretler, daha kısa çalışma saatleri veya daha iyi ofisler şeklinde dağıtma yeteneğine sahip olsa da gönüllülük esasına dayalı kâr amacı olmayan girişimler karlarını maksimize etmek için daha zayıf teşviklere sahip olduklarından birçok alanda da daha zayıf rekabet gücüne sahiptirler (Glaeser & Shleifer, 2001).

2.3.1. STK’ların Gelişimi

Kalkınma odaklı çalışan STK’ların kökeni çok eskiye dayanmaktadır. Günümüzde STK olarak adlandırılan gruplar, İngiltere’nin 1807’de köle ticaretini kaldırmasını sağlayan muhalefetin örgütlenmesine yardımcı olmuş ve sonrasında bu gruplar misyonlarını genişleterek kölelerin kötü durumunu iyileştirmek ve başka yerlerde de köleliği ortadan kaldırmak için çalışmışlardır (Keck & Sikkink, 1998). Ardından yine STK olarak adlandırılacak Uluslararası Kızıl Haç Komitesi Kırım Savaşı sonrasında 1863’te kurulmuştur. Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı dönemlerinde 1917’de “Save the Children Fonu”, 1942’de “Oxford Committee for Famine Relief” (şimdi Oxfam) ve 1945’te “CARE” dahil olmak üzere insani yardım ve kalkınma hedeflerine adanmış yeni STK’lar ortaya çıkmıştır (Gretebeck, 2021).

Korten (1990), STK’ların evrimsel sürecini dört kuşakta incelemiştir: İlk kuşakta STK’ların en acil önceliği, yardım ve refah çalışmaları iken STK’ların deneyim kazanması sonucunda ikinci kuşakta, küçük ölçekli yerel kalkınma girişimleri kurma eğiliminde bulunulmuştur. STK’lar üçüncü kuşakta sürdürülebilirliğe odaklanarak geniş kapsamda kurumları ve politikaları etkilemeye yönelik ilgisini ortaya koyarken dördüncü kuşakta, geniş toplumsal hareketlerle güçlü bir bağ kurarak yereldeki eylemlerini uzun vadeli yapısal değişimi hedefleyen ulusal veya küresel düzeydeki faaliyetler ile birleştirmiştir.

Beyer (2007), uluslararası örgütlerin ve STK’ların önemini dünya çapında artıran iki temel nedenin küresel yönetim ve devlet tarafından kabul görme olduğunu ifade etmiştir. Bugün tanımı yapılan sivil toplum kavramına benzer şekilde ilk defa Ferguson, Hegel ve Karl Marks tarafından tanımlama yapılmış ve Hegel tarafından devlet mekanizmasından ayrı olarak aile, sivil toplum ve devlet olmak üzere üçlü bir katmandan bahsedilmiştir (Olçar, 2022). Dünyada STK’ların üçüncü sektör olarak ortaya çıkmasında, birinci sektör (kamu) ve ikinci sektör (özel) arasında basamak görevi görmesi

ve hükümetlerin ele almadığı sosyal boşlukları hafifletmesi veya gidermesi etkili olmuştur (Willett, 2010). STK'ların kökeni, yardım ve refah çalışmalarına dayansa da zaman içinde kalkınmaya yönelik işlevsel faaliyetlerde bulunmuşlardır (Lewis, 2007).

2.3.2. STK'ların Nitelikleri

STK'ların en belirgin nitelikleri; devlet kontrolünde olmayan özel kuruluşlar olmaları, sosyal bir amaca hizmet etmeleri ve insanların özgür iradeleri ile bu kuruluşlara dahil olabilmeleridir (Einarsson & Wijkström, 2019; Heywood, 2011). STK'ların kâr amacı gütmemeleri, misyonları dahilinde faaliyette bulunmalarına ve elde ettikleri geliri misyonları için kullanmalarına; hükümet kontrolü altında olmamaları, kendi iradeleri ile hareket ederek karar alabilmelerine; tüzel bir kişilik olmaları, kurucusuna ve yöneticilerine bağlı kalmaksızın varlıklarını devam ettirmelerine; özerk olmaları, destekleyen kurumların (kamu ve özel) kararları ile hareket etmemelerine ve bağışlara bağımlı olmamalarına; siyasal işleyişi yönlendirebilecek potansiyele sahip olmaları, birlik ve beraberlik içinde hukuka uygun araçlarla (protesto, grev gibi) üyelerinin ve destekçilerinin haklarını savunmalarına olanak sağlamaktadır (Yalçın & Öz, 2011; Yılmaz & Akdeniz, 2020).

Lewis, Kanji ve Themudo (2020), STK'ların beş temel özelliği olduğundan bahsetmiştir: STK düzenli toplantıları, ofis çalışanları ve belli bir kurumsal sürekliliği olması bakımından kurumsallaşmış resmî bir kurumdur. Devletten belirli bir ölçüde destek alabilmesine rağmen kurumsal olarak devletten ayrı olması bakımından özerkliği vardır. Kâr amacı gütmeyen ve finansal bir kazanç elde edilirse bu kazanç üyelere veya yöneticilere dağıtılmaz. Kendi kendini yönetir ve bu nedenle kendi işlerini kontrol edebilir. Gönüllüdür ve her ne kadar bünyesinde gönüllü personel kullanmasa da en azından gönüllü bir yönetim kurulu gibi kuruluşun işleyişine veya idaresine gönüllü katılım söz konusudur. Ünalmış (2018) STK'ların şeffaflık ilkesini benimsemesine dikkat çekerek kâr amacı gütmeyen bu kuruluşların toplumsal faydayı maksimum düzeyde tutması ve gerçekleştirilen faaliyetlerin insanlar tarafından bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gönüllülük, özerklik, kâr amacı gütmemek ve amacına uygun hareket etmek, STK'ların kurulmasındaki temel unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Uğur, Buluş, & Dinçer, 2023).

STK'lar oluşum şekilleri, sermayeleri, faaliyet alanları, çalışma metotları ve sağladıkları hizmetler bakımından farklılıklar göstermektedir (Baqueiro, 2016). Buna

rağmen STK’larda bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilmektedir: Toplumdan destek alarak toplumun çıkarlarına hizmet etmeli (Egholm, Heyse, & Mourey, 2020), faaliyetleri gönüllülük esasına dayanarak gerçekleşmeli; kuruluş nedeni, vizyonu ve misyonu açıkça belirtilmeli; devlet dışı aktörler olduklarından bağımsız olmalı (Max, 2021), gerçekleştirdiği faaliyetleri misyonuna uygun şekilde oluşturmali, kâr amacı gütmemeli ancak bir gelir elde ediliyorsa misyonuna uygun bir şekilde kullanmalı (Berber & Sain, 2019; Bolleyer, 2021).

Mitchel (2015), STK’ların ulus ötesi niteliklerinin liderlerine bağlı olduğunu belirterek tabandan yaklaşımlara, hesap verebilirliğe, strateji çeşitliliğine, sağlam ilkelerin veya stratejinin somutlaştırılmasına, özveriye, profesyonelliğe ve dağıtılmış organizasyonel yapılara değer veren liderlere sahip STK’ların etkililik açısından önemli ölçüde daha yüksek saygınlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Analoui ve Kazi (2021), STK yöneticilerinin hesap verebilirliğinin, işbirlikçi olmasının, finansman sağlama becerisinin, organizasyonlara kaynak yaratmasının ve misyonunu yerine getirmek için kullandığı stratejilerin yönetsel etkililikleri ile bağlantılı olduğunu ve böylece STK’ların örgütsel etkililiğini de yöneticilerin belirlediğini ifade etmektedir.

2.3.3. STK’ların Sınıflandırılması

Sosyal politika alanında çalışan Esping-Andersen (1985, aktaran: Ferragina, 2024) “refah rejimleri” çerçevesinde STK’ları liberal veya piyasa merkezli, korporatist ve sosyal demokrat modeller şeklinde sınıflandırmaktadır. Anheier ve List (2005) de “sivil toplum rejimleri” sınıflandırmasına dayalı olarak farklı rejimlerde STK yapısının farklı olabileceğini ifade etmiş ve dört farklı STK rejiminden bahsetmiştir: Birincisi ABD’nin kullandığı, kamu ve sivil sektörün birlikte olduğu fakat kamu sosyal refah harcamalarının düşük olduğu liberal modeldir. İkincisi, İsveç ve küçük İskandinav ülkelerinde geçerli olan, güçlü refah düzeyinin olmasında STK’lara fırsat bırakmayan bir rejim olan sosyal demokratik modeldir. Üçüncüsü, Almanya’nın kullandığı, kamu refah harcamalarının ve STK harcamalarının nispeten fazla olduğu korporatist modeldir. Dördüncü ise Japonya gibi ülkelerin sahip olduğu, sosyal refah harcamalarının düşük olduğu, STK’ların yeterince gelişmemiş ve aynı zamanda STK’lar üzerinde sınırlamaların da olabileceği devletçi modeldir.

Lewis (2007), STK’ları ne yaptıklarına bir başka deyişle üstlendikleri rollere göre uygulayıcı, katalizör ve paydaşlık olmak üzere üç kategoride sınıflandırmış ve bu rolleri

şu şekilde açıklamıştır: Uygulayıcı rolü, ihtiyacı olan insanlara ürün ve hizmet sağlamak (sağlık, mikrofinans, insan hakları, tarım gibi) için imkanlarını harekete geçirmektir. Katalizör rolü; yerel topluluklardaki bireyleri ve devlet, iş dünyası ve bağışçılar gibi diğer aktörleri değişime teşvik etmek için ilham verme, geliştirme amaçlı düşünceleri ve eylemleri kolaylaştırma ve bunlara katkıda bulunma olarak ortaya çıkmaktadır. Paydaşlık rolü; devlet, özel sektör ve bağışçılar ile birlikte çalışarak gerçekleştireceği ortak girişimin riskini ve faydasını paylaşmadır. Aynı zamanda paydaşlık rolü, STK'ların kendi aralarında gerçekleştirdikleri ve yeteneklerini geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçladıkları kapasite geliştirme çalışmaları gibi faaliyetleri de içermektedir. Benzer şekilde Fowler (1985) da bu kuruluşların sınıflandırılması için nasıl çalıştıklarını açıklayan iki ölçütten bahsetmiştir: Birincisi, yararlanan kişiye (hedef kitleye) yani aşağıya doğru ve bağış yapan bireylere/kurumlara yani yukarı doğru hesap verebilirlik. İkincisi ise kaynaklar üzerinde kontrol yani, örgütlerde alınan kararlara ne düzeyde katılım sağlandığıdır.

Gerschewski (2015) STK'ları üç kategoriye ayırmıştır: İnsan hakları, çevre ve diğer savunuculuk gruplarına yönelik siyasi ve baskıcı eylemlerin birincil hedefi olan örgütler olarak talepte bulunan STK'lar; temelde siyasi olan (ya da siyasallaşmış) ancak devleti destekleyen ve devlet tarafından desteklenen ve genellikle hak söylemlerine karşı çıkan örgütler olarak devlete bağlı STK'lar ve son olarak, çoğunlukla apolitik olan, öncelikle hizmet sağlayan ve giderek destekleyici politikaların faydalanıcısı haline gelen örgütler olarak kâr amacı gütmeyen kuruluşlar. Salamon, Hems ve Chinnock (2000) STK'ların sosyal rolleri ve bu rolleri yerine getirememesine sebep olan zayıflıkları çerçevesinde bir sınıflama yapmıştır. Sosyal rolleri; hizmet sunma, yenilikçilik, savunuculuk, ifade becerisi ve liderlik, toplumsal yapılanma ve demokratikleştirme olarak belirtirken zayıflıkları ise ayrımcılık, otoriterlik, ölçsüz amatörlük veya profesyonellik, yetersiz kaynak ve hesap verebilirlik olarak ifade etmiştir.

Esman ve Uphoff (Aktaran: Vakıl, 1997) STK'ları en küçük birim olan yerel kuruluşlar, finansal fayda sağlama amaçlı kurulan kooperatifler ve çıkarları için bir araya gelen grupların oluşturdukları çıkar örgütleri şeklinde sınıflandırmıştır. Türkiye'de de odalar, sendikalar, dernekler ve vakıflar gibi STK'lar bulunmaktadır. Sivil toplum örgütleri dernekler, vakıflar, sendikalar, kooperatifler, platformlar, spor kulüpleri, birlikler, barolar, odalar ve ekonomik oluşumlar gibi birçok yapıyı bünyesinde barındırmaktadır (Beyazkaya, 2023). Dolayısıyla, STK'lar tek başına konumlanan aktörler ya da devlet dışı aktörler olmamakla birlikte sosyal nitelikli hizmetlerin

sunulduğu hibrit bir sistemdir (Joshi & Moore, 2004). STK'lar kapsamındaki dernekler, kendi içinde faaliyet alanlarına göre sınıflandırılırken vakıflar ise kendi içinde hedef kitleye ve faaliyet gösteren sektöre göre sınıflandırılmaktadır (Güler, 2023).

2.3.4. STK'ların Fonksiyonları ve Çalışma Alanları

STK'ların savunuculuk yapma, sosyal değişim yaratma, değer koruma, hizmet sunma ve sosyal yenilik getirme gibi fonksiyonları bulunmaktadır (Toepler, Zimmer, Fröhlich, & Obuch, 2020). Delamaza ve Palma Carjaval (2022), liberal bir görüş benimseyerek devletten bağımsız kuruluşlar olarak STK'ların fonksiyonunu; kamu hizmetlerine ve karşılıklı ilişkilere tabandan daha fazla katılımı teşvik etmek için eşitlik ve sosyal özgürlük gibi demokratik değerleri yaygınlaştırma olarak tanımlamaktadır. Abiddin, Ibrahim ve Abdul Aziz (2022) ise STK'ların üç temel işlevi yerine getirdiklerini belirtmiştir: Birincisi, barınma, sosyal hizmet ve yoksul insanların refahını sağlamak; ikincisi, eğitim farkındalığını sağlamak ve sosyal çevre üzerine sorgulayıcı bakış açısını teşvik etmek gibi eğitsel faaliyetlerde bulunmak ve üçüncüsü, yolsuzluklara karşı mücadele etmek ve tüm insanların faydasına olan kamu politikalarını savunmaktır. STK'lar, çeşitli sosyal faaliyetler yoluyla dezavantajlı grupların ve kadınların örgütlenmesini ve güçlenmesini sağlayarak onları teşvik etmektedir (Sara & Mridha, 2021; Shah, 2020).

Dünya Bankası STK'ların fonksiyonlarını ve çalışma alanlarını, yönetimlerine-amaçlarına ve etki-uygulama alanına göre kategorize etmektedir (Tosun, 2007). STK'ların uygulama alanları; aktivite merkezli (spor, kültür vb.), toplum merkezli (siyasi partiler, sendikalar, çevre örgütleri vb.) ve refah merkezli (sosyal hizmet, sağlık, eğitim vb.) olmak üzere genel olarak üçe ayrılmaktadır (Henriksen, Boje, Ibsen, & Koch-Nielsen, 2008). STK'ların yönetim ve amaçları açısından fonksiyonlarına bakıldığında ise dar bir alanda örgütlenen ve faaliyet gösteren uluslararası veya yarı devlet destekli organizasyonlar olarak yapılanabildikleri görülmektedir (Brandsen, Trommel, & Verschuere, 2017). Verger (2019), STK'ların hem devletten hem de piyasa sektörlerinden özerk olan “üçüncü sektörün” bir parçası olabileceğini ve bununla birlikte, STK'ların devlete veya piyasa sektörlerine bağlı olarak çalışabileceğini belirtmektedir. Devletler veya özel şirketler tarafından oluşturulan ve finanse edilen STK'lar, misyonu her zaman açık olmasa da kurucularının politik ve ekonomik gündemlerine bağlı olarak faaliyetlerini yürüten ve özel şirketlere bağlı yarı kamu veya özel vakıflardır (Tompkins-Stange, 2016).

2.3.5. Kamu- STK İş Birliği

Örgütler, küresel ölçekte değişimin yarattığı zorluklara çözüm bulmak için kapasitelerini geliştirmeye ve bunun için de desteğe ihtiyaç duyarlar (O'Brien vd., 2013). Dolayısıyla, örgütsel ve kurumsal olarak gelişim sağlamak için yapılan kapasite geliştirme uygulamaları, örgütlerin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmalarına ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Özellikle ekonomik anlamda yetersiz olan gelişmekte olan ülkelerde, mevcut şartları iyileştirmek adına sosyal girişimcilik bağlamında STK'lar ile iş birliklerine daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Mirvis & Googins, 2018; Rana, Greenwood, Fox-Turnbull, & Wise 2018). Sosyal girişimcilerin sosyal yardım kuruluşlarının yönetimlerinde yer alması durumunda bu yardımların sürdürülebilirliğinin sağlanmasında başarılı olma olasılığı daha yüksek olmaktadır (Ahmad & Bashir, 2017). Bu nedenle, özel kuruluşlarla ortaklık kurmak isteyen devlet kurumları, ortaklık kuracakları kuruluşun kültüründe ve/veya liderliğinde sosyal girişimciliğin bulunmasına öncelik vermelidir. Bu noktada sosyal girişimcilik misyonu ön planda olan STK'lar devlet, toplum ve piyasa arasında köprü görevi görerek iyi yönetim üretebilmede belirleyici olmaktadır (Ataöv & Eraydın, 2011; Becerikli & Armatlı Köroğlu, 2017). STK'lar ile yapılan ideal ortaklıklar sonucunda artan hesap verebilirlik, gelişmiş devlet-toplum katılımı ve düşük maliyetli inovasyon ile iyi yönetişimin sağlanabileceği savunulmaktadır (Teamey, 2007).

STK'lar, kapasitesini geliştirmeye çalıştıkları kurum ile birlikte proje süreçlerini yürüterek ve hem riskleri hem de rol ve sorumlulukları paylaşarak kurumun gelişim göstermesine katkı sağlayabilmektedir (Abidin vd., 2022). Kamu ile STK'lar arasındaki iş birliğinin belirtilen işlevselliklerine rağmen Teamey (2007), sahadaki bağışçı destekli ortak üretim oluşumlarının çoğunda iş birlikleri yerine sözleşmeciliğin görüldüğüne dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, güven ya da karşılıklı danışmanlığa dair kanıtlar sınırlıyken aslında devlet ve sivil toplum arasında dostça bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Devlet-STK iş birliğine karşıt görüşler, Gramsci'nin "hegemonyanın yayıldığı bir alan" şeklindeki sivil toplum değerlendirmesinden yola çıkarak STK'ların niyetlerine şüphe ile yaklaşmakta, STK'ların devlet kontrolünün dışında finansman sağlamaya yönelik bir güç olarak faaliyet gösterebilecekleri görüşünü eleştirmekte ve STK'ların kamu talebi ve ihtiyaçları doğrultusunda faaliyet gösterme becerilerini sorgulamaktadır (Delamaza & Palma Carvajal, 2022). Ayrıca, STK'ların iş birliği kurdukları kurumun kapasitesini

geliştirmenin dışında temel amaçlarının kendi tanınırlıklarını artırma ve fon kaynakları elde etme olduğu belirtilmektedir (Eage, 2007; Edwards, 2020; Rana vd., 2018).

Kamu sektörünün STK ile iş birliği yapmasına ilişkin karşıt görüşlerin aksine Hjortskov, Andersen ve Jakobsen (2018), STK-devlet iş birliğinin kamu hizmeti sunumunu yönlendirme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Bulkley ve Burch (2011) ise STK'ların katılımı ile devletin sorumluluğunda görülen hizmetleri kapsayan politikaların da dönüştürülebileceğini ifade etmektedir. Güçsüz devlet- güçlü STK karşıtlığının yer aldığı batılı toplumların aksine STK'lar devlet ile iş birliği halinde çalışarak ve devlet dışında özerk bir alan inşa ederek oligarşiye karşı sosyalliği sağlamlaşmanın bağımsız alanı olmalıdır (Güzel, 2018). Devletin STK'lar ve toplum ile birlikte üçlü bir katılım yapısı oluşturması ve özellikle kalkınma fonları aracılığıyla tasarlanan başarılı ortaklık örneklerinin yaygınlaşmasıyla bu yöndeki toplum seferberliğinin artması gerekmektedir (Hjortskov vd., 2018).

2.3.6. Eğitimde Üçüncü Sektörün (STK'ların) Rolü

STK'lar, 1980'ler ve 1990'larda eğitimin iyileştirilmesi ve kamu sistemlerinin dönüştürülmesinde merkezi aktörler olarak rol almaya başlamışlardır (Shephard, 2014). STK'ların eğitimde rol alması ve bu durumun küresel ölçekte ses getirmesi, ekonomik dönüşüme ve siyasi demokratikleşme çabalarına bir yanıt olarak görülmüştür (Rose, 2006). Bu çabalar karşılığını, 1990 yılında "Herkes için Eğitim" hareketinin başlatılması ve 2000 yılında bu hareketin Dünya Eğitim Forumunda onaylanması ile almıştır. Bu gelişme ise eğitim hizmetlerinin sunumunda artan sosyal katılım ve merkeziyetçi olmayan yaklaşımlara geçiş konusunda küresel tartışmalara yol açmıştır (Ginsburg & Pigozzi, 2010).

Eğitim sektöründeki STK girişimlerinin çoğu, örgün eğitim sistemlerinin dışında faaliyet gösteren yaygın eğitim çatısı altında gruplandırılabilir (Moriatis, 2023). Özellikle 2000 yılından sonra örgün eğitim sistemlerinin dışında çeşitli eğitim hizmetleri sunan STK'ların sayısında artış gözlenmiştir (Hoppers, 2006; Moriatis, 2023). Eğitim alanında STK'lar, dünyanın birçok ülkesinde kaliteli eğitime erişimin yaygınlaşmasını sağlayan güç olarak ortaya çıkmaktadır. STK'lar, birçok ülkede devlet okullarındaki eğitimde yaşanan zorluklara bağlı olarak özel okullar, özel ders veren öğretmenler veya kurumlar da dahil olmak üzere örgün eğitim dışında eğitim hizmetlerini sağlayan aktörlerin artmasını tetiklemiştir (Byun, Chung, & Baker, 2018).

Başlangıçta STK'ların eğitimde rol alması, eğitimde ayrı bir alternatif olarak görülmüş ancak sonrasında STK'lar eğitimde tamamlayıcı çözümler sunan girişimler olarak değerlendirilmiştir (Batley & Rose, 2013). STK'lar aracılığı ile dezavantajlı grupların eğitime erişiminin nitelikli bir şekilde artırılabilceği belirtilmektedir (Gali & Schechter, 2021; Yasunaga, 2014). Bu bağlamda STK'ların düşük maliyet etkinliği, karşılanamayan öğrenci ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi, eğitim hizmetlerini sunum yöntemlerindeki ve yaklaşımlarındaki esneklik ve eğitime ulaşamayan öğrencilere ulaşma becerisi eğitim sektöründe rol alabilmeleri açısından avantaj olarak görülmektedir (Rose, 2009).

STK'ların hem doğrudan hem de dolaylı olarak kamu eğitim politikaları üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda (Batley & Rose, 2013; Farid, 2019) ortaya konmuştur. Feinstein ve Carlton (2012), STK'lar ile yapılan iş birliklerinin hem öğretmenler üzerinde hem de eğitim kalitesinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. STK'ların eğitim sistemleri üzerindeki etkisi hem mikro hem de makro düzeyde ele alınmaktadır. Slegers (2019), STK'lar ile okullar arasındaki etkileşimin eğitime mikro düzeyde etkide bulunduğuna dikkat çekerken Volmink ve Van der Elst (2017), hem resmi hem de gayri resmi katılım modelleri aracılığıyla STK'ların makro düzeyde kamu hizmeti sunduğuna dikkat çekmiştir. Kamu eğitim sisteminde politika değişikliğinin savunucuları olarak STK'ların konumlarını açıklarken hükümetin sektöre yönelik güvensizliğinin bir sonucu olarak STK'ların iş birliği çabalarının önündeki engellerden de bahsetmiştir. STK'ların politika savunuculuğu yapma ya da eğitim politikasını etkileme girişimleri, hem hizmet sunumunda belirli politika değişikliklerine yönelik reformların biçimlendirilmesini hem de reform çabaları hakkındaki fikirlerin paylaşılmasını sağlayan geniş bir faaliyet yelpazesini içermektedir (Farid, 2019; Gali & Schechter, 2021; Moriatis, 2023).

2.3.6.1. Okul- STK İş Birliği

Devlet, eğitime yatırımı istikrarlı bir şekilde artırdığında eğitimin gereklilikleri ve eğitimden beklentiler de artmaktadır (Polat, 2021). Devletin okul eğitiminden beklenenler karşısında yalnızca etkili bir şekilde yönetilen eğitim sistemi ile tüm çocukların temel erişim ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda eğitimde yenilik ve kalite iyileştirmelerinin öncüsü olması da gerekmektedir (Jagannathan, 2001). Eğitim kurumlarında ortaya çıkan beklentileri karşılamada ve erişim, eşitlik ve nitelik bakımından gözlemlenen açıklıkları kapatmada devlete büyük sorumluluklar

düşmektedir. Ancak eğitimde talep edilen beklentileri devletin tek başına karşılamasının mümkün olmadığı ve bu nedenle, bu beklentilerin karşılanmasına yönelik ortaklıkların geliştirilmesi gerektiği görüşü giderek yaygınlaşmaktadır (Bano, 2019; Jagannathan, 2001; Mejias, 2012). İş modellemelerinin temel alındığı sektörler arası anlaşma biçimleri, devlet okullarının karşı karşıya olduğu çeşitli sorunları ele almak için yaygın bir strateji haline gelmektedir. Bu yönetim biçimi, politika yapıcılar tarafından örgütsel kapasiteyi ve öğretim uygulamasının kalitesini artırmanın etkili bir yolu olarak görülmektedir (Ball, 2009; Hess, 2005). Bu tür anlaşmaların tarafları, kendi kurumsal kimliklerini korurken bir amaç doğrultusunda etkili bir şekilde yeni yapılar ve rutinler oluşturmaya uyum sağladıkları stratejik ittifaklar gibi ortaklıklar kurabilmektedir (Brinkerhoff, 2002). Bu bağlamda okulların STK'lar ile iş birlikleri geliştirmesi, örgütsel kapasitelerini artırmalarına, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin yaygınlaşmasına ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasına olanak tanımaktadır (Taylor, 2019). Geçmişte STK'lar, okullarda sınırlı alanlarda örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişimine veya belirli bir konu alanında farkındalık oluşturmaya yönelik küçük ölçekli programlarda yer almışlardır. Ancak sonrasında eğitime bütüncül bir anlayışla yaklaşmış, yenilikçi projeler yürütmüş ve bu tür projelere ilişkin okullarda duyulan ihtiyacı ve bu projelerin yaygınlaşmasındaki açıklığı gidermek için çabalamışlardır (Marshall, 2010). İngiltere'de Eğitim Bakanlığı, eğitim politikası konusunda danışmanlık yapmak, öğretim kaynakları ve eğitim talep etmek ve ulusal müfredatın bakanlık hedeflerini destekleyen unsurlarını teşvik etmek için okullarla ortaklık kurulması amacıyla STK'larla yakın bir şekilde çalışmaktadır (Mejiaas, 2012). Gelişmekte olan dünyada temel sosyal hizmetlerin herkese ulaştırılmasını sağlamak için devlet- STK ortaklıklarının geliştirilmesi, çağdaş kalkınma düşüncesinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Bano, 2019).

STK'larla kurulan iş birlikleri, yalnızca örgütsel ihtiyaçları gidermekle kalmaz; yoksul okulları geliştirmekten toplumsal kalkınmayı desteklemeye kadar geniş bir alanda işlev gösterir. Kalkınma, insan hakları ve çevre STK'ları, 1970'lerden beri İngiltere'deki devlet okullarında insan haklarını, doğal afetlere yönelik farkındalıkları ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin küresel perspektifleri teşvik etmek için çalışmaktadır ve bu kurumlar küresel eğitim alanının gelişiminde kritik bir rol oynamıştır (Hicks, 2003; Myers, 2009). Örneğin, geniş paydaş ağları arasında bir aracı olan STK'lar, toplumun ayrılmaz bir parçası ve sosyal bir alt sistem olan okullar ile birlikte doğal afetlere karşı direncin ve farkındalığın artırılmasında temel bir aktör olarak rol oynama potansiyeline sahiptir (Oktari, Shiwaku, Munadi, Syamsidik, & Shaw, 2018). Kalkınma hedeflerine ulaşmada

STK'lar ile sektörler arası ortaklıklar kurmanın önemine işaret eden çok sayıda araştırma (Bitzer & Glasbergen, 2015; Richey & Ponte, 2014; Shin, Kim, & Sohn, 2017; Vestergaard, Langevang, Morsing, & Murphy, 2021) bulunmaktadır. Benzer şekilde sosyal inovasyonu destekleyecek kurumlar olarak üniversitelerin de STK'lar ile iş birlikleri geliştirmeleri gerektiği ortaya konmuştur (Parthasarathya, Dey, & Gupta, 2021). Türkiye'nin On Birinci Kalkınma Planı'nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) da birçok alanda STK'lar ile iş birliği kurularak kamu ve özel kurumların kapasitelerinin geliştirilmesi planlanmıştır. Özellikle çevrenin korunmasına yönelik alınan politika ve tedbirler kapsamında, "Çevre konusunda kurum ve kuruluşların görev, yetki ve sorumlulukları netleştirilerek kamu, özel sektör, mahalli idareler ve STK'lar arasında koordinasyon ve iş birliği geliştirilecek, toplumun çevre bilinci artırılacak ve etkin çevre yönetimi sağlanacaktır." (s.168) şeklinde ifade edilen politika ile kamu-STK iş birliği teşvik edilmiştir. Bu bağlamda özellikle çevre ve sürdürülebilirlik alanındaki farkındalığın artırılmasına duyulan ihtiyaç ise On İkinci Kalkınma Planı'nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023), "İklim değişikliği ile mücadele başta olmak üzere sürdürülebilir kalkınma bilincinin tüm öğrencilerde oluşturulması sağlanacak, eğitim mekânları yeşil dönüşümü sağlayacak şekilde tasarlanacaktır." (s.156) şeklinde belirtilmiştir.

Okullar ile STK'lar arasındaki iş birliği sadece kalkınma hedeflerine ulaşılması bağlamında değil değişen yönetim yapısı ve piyasa koşulları bağlamında da önemli bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. 1990'lardan bu yana, eğitim yönetimine sistematik reform getirmeyi amaçlayan eğitim politikası, artan hesap verebilirlik talebi ve eğitimde artan piyasalaşma dünya çapında eğitimin kurumsal gerçekliğini değiştirmiştir (Cohen, Loeb, Miller, & Wyckoff, 2020; Yemini vd., 2018). Resmi politika ve yönetim sisteminin parçası olan sosyal aktörlere (örneğin devlet kurumları ve okul idaresi) ek olarak aileler, gönüllü ve profesyonel kuruluşlar, üniversiteler ve özel firmalar dahil olmak üzere farklı sistem dışı aktörler eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ve politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında daha güçlü bir rol üstlenmiştir. Sonuç olarak eğitimde kurumsal bir tekelcilikten çoğulcu bir anlayışa geçilmiştir (Meyer & Rowan, 2006). Reynolds ve Horvat (2018), okulların geleneksel öğrenme modelleri yerine kullanabileceği iş birliğine ve hizmet etmeye dayalı öğrenme modelinin, öğrencileri ve toplulukları dönüştürme konusunda güçlü bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir. Okullar, iş birlikli modeller kapsamında STK'lar (Nikkhah & Redzuan, 2010), üniversiteler, belediyeler ve şirketler (Çelik, 2019) gibi farklı kurum ve kuruluşlar ile

ortaklıklar kurarak kapasitelerini geliştirebilmektedir. Sektörler arası anlaşmaların yaygınlaşması ile STK'ların kapasitesi, kaynakları ve uzmanlığı kullanılarak verimlilik, etkinlik ve eşitlik artırılabilir ve okul kalitesi iyileştirilebilmektedir (Davies & Hentschke, 2006). STK'lar, birçok alanda çalıştığından sınıf içi öğrenmeye yönelik çok çeşitli kaynaklar sağlayabilir, bilgi edinmek istedikleri konuları öğretim sürecine dahil etmek isteyen öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir ve öğrencilerin bu konuları eleştirel bir şekilde anlamalarına katkıda bulunabilir (Buchanan, Burridge, & Chodkiewicz, 2018; McLean & Cook, 2016). Türkiye'de de MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2024 yılında yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesinde, sosyal sorumluluk programlarında öğrencilerin STK'lar ile iş birliği içinde çalışma becerileri gelişmiş kişiler olarak yetiştirilebildiği belirtilmiştir. “STK'lar ile kurulan iş birlikleri, okul eğitimi sektöründe yurttaşlık değerlerini ve insan haklarını teşvik etme rolünü üstlenmekte, çocukların ve gençlerin hak temelli kültürü anlamalarına ilişkin süreci başlatmak için mükemmel bir fırsat olarak görülmektedir” (Oguro & Burridge, 2016, s.4).

Okullarda faaliyet gösteren uluslararası STK'ların (UNICEF ve Oxfam gibi) eğitim politikalarına ve küresel ölçekte eğitim anlayışına yön vermelerine rağmen STK'ların eğitimdeki rolüne, gerçekleştirilen projelerin etkisine ve yerelde uygulanmasına ve STK-okul iş birliklerinde paydaşlar arasında nasıl bir yol izlendiğine yönelik deneysel araştırmalar oldukça sınırlıdır (Mejiaas, 2012). Çeşitli araştırmalarda (Cohen & Hill, 2001; Hiebert, 2005) politika kararlarının nasıl ortaya çıktığı, uygulandığı ve bunun okulların “teknik özünü” nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu araştırmalarda, genel olarak, politika kararlarının çok katmanlı sistem içinde hareket ederken nasıl şekillendiğini analiz etmek için ağırlıklı olarak eyalet, ilçe ve okul düzeylerindeki resmi aktörler arasındaki dikey etkileşimlere odaklanılmıştır. Bunun sonucunda kamu politikası sistemi ile STK'lar arasındaki yatay değişim ilişkilerine ve bu ilişkilerin yönetimi ve öğretimi nasıl etkilediğine ilişkin kapsamlı bir anlayış ortaya konulamamıştır (Coburn, 2005; Meyer & Rowan, 2006). Ancak, artan kurumsal çeşitlilik göz önüne alındığında, okul sistemlerinin karşı karşıya olduğu çelişkili eğilimler ve ikilemlerle beraber eğitim altyapısının iyileştirilmesinde yeni bir anlayış geliştirmeye duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır (Cohen & Moffitt, 2010; Cohen vd., 2020). Örneğin, Rana ve diğerleri (2018), ilkokulları ve öğretmenleri donanımlı hale getirebilmek için uygulanan mevcut yollar nedeniyle sürdürülebilirliği sağlama konusunda sıkıntılar yaşandığını ve bu durumun okul eğitimi yönetme konusunda potansiyel bir riske işaret ettiğini

belirtmiştir. Bu noktada STK’ların kurumsal yapılar veya hükümet yapıları tarafından kısıtlanmaması, yapılan ortaklıklarda daha yenilikçi ve yaratıcı yöntemler kullanabilmelerini sağlamaktadır (Dees, 2005). Gelişmekte olan ülkelerde, devlet ve STK’lar arasında yerleşik bir ortaklığın ortaya çıkıp çıkmayacağını, büyük ölçüde STK liderliğinin nitelikleri belirlemektedir (Bano, 2019).

Okullar ile STK’lar arasındaki iş birliğinin nasıl biçimlendirilebileceği hususunda sektörler arası ortaklıkların çeşitli iş birliği modellerine dayalı olarak kurulup iletilebileceği belirtilmektedir (Bainer, 1997; Cho & Gillespie, 2006). Dahan, Doh, Oetzel ve Yaziji (2010), STK’lar ile iş birliğinin yapılandırılabilmesine yönelik ortakların iş modellerini uyarlama derecesini yansıtan üç boyut tanımlamıştır. Birin boyut, “iş birliği yok” olarak adlandırılmaktadır. Ortakların iş modellerini uyarlamadığını ve sadece kendi amaçlarına ulaşmak için mücadele ettiklerini göstermektedir. İkinci boyut, “destekleyici iş birliği” olarak adlandırılmaktadır. İş ortakları, iş modelini karşı tarafın kaynak ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlarken, aynı zamanda kendi çıkarlarını da karşılamaya çabalamaktadır. Üçüncü boyut, “iş birliği” olarak adlandırılmaktadır. Ortaklar, sosyal ve ekonomik faydaların aynı anda elde edildiği yeni tasarlanmış bir iş modeli oluşturmak için karşılıklı olarak uyum sağlamaya çalışmaktadır. Brinkerhoff (2002) ise sektörler arası ortaklık için organizasyon kimliği ve karşılıklılık olmak üzere iki boyuta dayalı bir model önermiştir. Kimlik; kuruluşun misyonunu, temel değerlerini, seçim bölgelerine olan bağlılığını ve faaliyet gösterdiği sektördeki karşılaştırmalı avantajı kapsamaktadır. Organizasyon kimliği, ortak kuruluşlarla ilişkiler bağlamında organizasyonun ne ölçüde korunduğunu değerlendirmek için kullanılır. Karşılıklılık ise taraflar için faydaları en üst düzeye çıkaran hak, sorumluluklar ve ortaklık hedeflerine bağlılık ile karakterize edilen karşılıklı bir ilişki olarak tanımlanır. STK’lar ile iş birliği modelleri çerçevesinde yapılan ortaklıklar, okulların desteklenmesinde STK’ların aktif bir rol almasını sağlayabilecektir.

STK’lar, bireylerin kişisel ve sosyal gelişimi için gerekli olan kaliteli eğitimi sağlamada ve okul paydaşlarını desteklemede önemli bir yere sahiptir. STK’ların eğitimde üstlendiği rollere bakıldığında geçmişten bu yana uygulama alanlarının genişlediği görülmektedir. Bu roller, az gelişmiş ve temel eğitime erişim olmayan bölgelerde eğitime erişimi sağlama (Boydak Özcan, Polat, & Şener, 2016), eğitimde standardı yükseltmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine, eğitim kaynaklarına ve okulun fiziki yapısına destek sağlama (Lukaszczuk, & Williamson, 2010; Murey, 2018) ve eğitim standartlarını yükseltmek için eğitim haklarının savunulması ve bu yönde

politikaların şekillendirilmesi (Ballı, Kılıç, Koyuncu, & Özdemir, 2023) şeklinde görülmektedir. STK'ların eğitimde oynadıkları rol, farklı teorik bakış açıları ve metodolojiler doğrultusunda ve buna bağlı olarak da çeşitli temalar bağlamında incelenmektedir. Lubiencki ve Perry (2019), üçüncü sektörün, özellikle devlet okulları özelinde, eğitim sistemlerinde yenilikleri geliştirmede ve yaygınlaştırmada rol üstlendiğine dikkat çekmektedir. Eyal ve Berkovich (2019) ise okul-STK ortaklıkları için kapsamlı bir etik davranış modeli geliştirmiştir. Bu modelde etik davranış; düşük saldırganlık, şeffaflık, düşük fırsatçılık, hesap verebilirlik ve örgütsel sapmanın olmaması şeklindeki beş boyutu içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu model kapsamında okul-STK ortaklığının kalitesinin göstergeleri olarak güven, hedef uyumu ve güç simetrisinin etik davranışı olumlu yönde etkileyeceği öne sürülmektedir. Tamir (2023), İsrail ve Birleşik Krallık'taki medyanın (elit ve popüler gazetelerin), kamu eğitiminde okul-STK etkileşimlerine ilişkin kamuoyunu şekillendirmede oynadığı rolü incelemişlerdir. Medyanın okul-STK etkileşimlerini çerçeveleme biçimlerine göre farklılık gösterdiği ancak ortak noktanın, STK'lar ve okullar arasındaki güç ilişkilerinden bahsedilmesi olduğu görülmüştür.

Güç, genel olarak sosyal bilimlerde ve daha özel olarak eğitim araştırmalarında en tartışmalı kavramlardan biridir. Geçmişte, eğitim kurumları üzerine yapılan çalışmalar, genellikle Weberian bir güç anlayışını benimsemiştir (Samier, 2002). Weber (1968), güce ilişkin çok geniş, bürokratik ve liderlik odaklı bir perspektife dayalı olarak gücün; herhangi bir temele dayanmaksızın gösterilen direnişe rağmen bir bireye iradesini yerine getirme olanağı verdiğini belirtmiştir. STK'ların eğitimdeki artan gücü alan yazında genellikle neoliberal eksende değerlendirilmektedir (Verger, 2019). “Neoliberalizm” ve “Homo Economicus” terimleri 19. yüzyıla kadar kullanılmasa da genellikle bireylerin başkalarının iyiliğine sempati duyduğunu vurgulayan Adam Smith'in fikirleriyle ilişkilidir. Yani, “görünmez el”, kişisel çıkar ve kâr arayışından değil başkaları için sempatiden gelir. Böylece, başkalarını gözlemleme eylemi, insanları kendi davranışlarının ahlaki değerlerinden haberdar eder ve genel sosyal düzenin temelini oluşturur (Kolleck, 2016). Kişisel çıkarlar, rasyonel ve kâr odaklı davranışlar ile bireylerin başkalarına sempati duymaları arasındaki belirsizlik, sivil toplumun eğitime katılımına ilişkin alan yazında da gözlemlenebilir. Eğitimde devlet dışı aktörlerin artan gücü başkalarına sempati duyma, sosyal yenilikler (Dees, 2005; Thumler, 2017), çoğulculuk ve eğitim eşitliği ile ilişkilendirilmektedir (Patrinos vd., 2009).

Öte yandan, eğitim sistemlerinde ve okullarda neoliberal ideolojilerin egemenliğine ilişkin korkunun yanı sıra çıkarıcı ve kâr odaklı davranışlara ilişkin eleştiriler de yapılmaktadır (Ball, 2009). Eyal ve Yarm (2018), sektörler arasındaki anlaşmaların ön yargılı ideoloji, dengesiz güç ilişkileri ve neoliberal bir eğitim söylemi oluşturma bağlamında olumsuzluklara yol açabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda okul dışındaki özel aktörler, finansal kâr veya siyasi katılım nedeniyle eğitim politikalarını ideolojik inançlarına uydurmaya çalışabilir (Ball & Youdell, 2008; Sagie, Yemini, & Bauer, 2016). Sektörler arası anlaşmalar, devlet okullarının veya toplulukların ihtiyaçlarının görmezden gelinmesine ve okul dışı aktörlerin çıkarlarına hizmet edilmesine neden olabilir (Cardini, 2006). Yemini ve diğerleri (2018), STK'ların okullara müdahalesinin eğitim özerkliğini etkilediğini ve bunun sonucunda muhtaç topluluklardaki okulların STK hizmetlerine bağımlı hale gelebildiğini belirtmiştir. Okulların güç dengesini iyi bir şekilde yönetememesi, sektör dışı aktörlerin okulların bağımsızlığını tehlikeye atmasına yol açabilir (Gibson & Davies, 2008). Neoliberal bir dünya görüşünün eğitime girmesi ise eğitimin ticarileştirilmesine ve eğitim harcamalarının sorumluluğunun bireylere devredilmesine neden olabilir. Bunun sonucunda ise sosyal adaleti sağlama sorumluluğu azaltılarak eğitimdeki eşitsizlikler kişisel tercihlere yüklenerek meşru hale getirilebilir (Ball & Youdell, 2008; Kolleck, 2017).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitimde sosyal girişimcilik ve STK'lar ile iş birliği çerçevesinde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar sunulmuştur. Sosyal girişimcilik kapsamında; sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okullarda iş birliği ile nasıl yürütülebileceğine, eğitim sektöründe ne tür sosyal girişimcilik faaliyetleri yapılabileceğine ve eğitim paydaşlarının sosyal girişimcilik ile ilgili özelliklerine odaklanan çalışmalara yer verilmiştir. STK'lar kapsamında ise STK'ların eğitim sektöründe nasıl rol alabileceğini, STK'ların okulları destekleyerek onlarla nasıl etkileşim içinde çalışabileceğini ve özellikle çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi alanında STK'lar ile nasıl iş birliği yapılabileceğini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır.

2.4.1. Yurt İçi Araştırmalar

Şeşen (2015), çevre eğitimi ve çevrenin korunmasında kamu desteğinin, halkla ilişkiler etkinliklerinin ve STK'lar ile iş birliklerinin rolünü örnek bir proje (Seyyar çevre eğitim araçlar projesi) bağlamında incelemiştir. Bu projede STK ile iş birliği kurularak, halkla ilişkiler etkinlikleri yapılarak ve kamunun da desteği alınarak ilköğretim öğrencilerine ve öğretmenlerine ve aynı zamanda yerel halka ulaşılmıştır. Bu bağlamda tiyatrolar, eğitimler ve çevre uygulamaları gibi faaliyetler aracılığıyla çevre sorunlarının çözümüne ve çevre bilincinin artırılmasına yönelik farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Proje kapsamında bir milyondan fazla insan çevre gönüllüsü formu doldurmuştur. Bakanlık bünyesinde veri tabanı oluşturularak ilgili kişilere e-mail gönderilmesi ve ilgili STK'lar ile iletişim bilgilerinin paylaşılmasıyla çevre konusunda iş birlikleri kurmak isteyen kişilerin STK'lar ile iş birlikleri geliştirmesi sağlanmıştır. Kamunun ve STK'ların çevre sorunlarının çözümünde ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık kazandırılmasında önemli bir rol aldığı, toplumun her kesiminde çevre bilincinin geliştirilmesi gerektiği ve çevre bilincinin artırılmasında iş birliklerine ve sürdürülebilirliğe ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuyulu, Ulucan, Beltekin ve Kılınçarslan (2018) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal girişimcilik, sosyal istenirlik ve özgünlük düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nedensel karşılaştırma deseni kullanarak Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin sosyal girişimcilik, sosyal istenirlik ve özgünlük düzeyleri spor yapma durumu, yaşanan yer, okunan bölüm, sporculuk seviyesi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğrencilerin sosyal girişimcilik, sosyal istenirlik ve özgünlük düzeyleri spor yapma durumu, yaşanan yer ve okunan bölüm açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu ancak sporculuk seviyesi ve cinsiyet açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Berber ve Sain (2019), eğitimde STK'ların rollerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında eğitim sistemindeki eksiklikleri demografik, siyasi ve iktisadi olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Eğitim sistemindeki eksikliklerin nedenleri ile ilgili olarak demografik nedenler kapsamında genç nüfusun fazla olması, siyasi nedenler kapsamında hükümetin eğitim alanına yeterince odaklanamaması ve iktisadi nedenler kapsamında ise eğitim için ayrılan bütçenin yeterli olmamasının ön planda olduğu saptanmıştır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için devletin, özel sektörün ve üçüncü

sektör olarak adlandırılan STK'ların gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de iş birliği içinde hareket etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal olarak artan STK'ların niteliksel olarak da gelişmesi gerektiği belirlenmiştir.

Çin (2020), erken yaşta eğitime erişebilme, topluma katılma ve kendini geliştirme haklarından mahrum kalan otizmli çocukların eğitiminin sağlanmasına yönelik yapılabilecek sosyal girişimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Derleme yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, sosyal girişimcilik uygulamaları aracılığıyla erken dönemde müdahalede bulunmanın önemini ortaya koymuştur. Sosyal girişimcilik uygulamalarının otizmli çocukların gelişimi ve sosyalleşmesi açısından katkı sağlayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasının sonucunda hem kamu hem de özel sektörde sosyal girişimcilere yönelik desteğin artırılması gerektiği ve STK'ların, sağladıkları destek ve eğitim faaliyetleri aracılığıyla sosyal girişimciliğin artırılmasında önemli bir rol oynayabileceği ortaya çıkmıştır.

Ada ve Akyıldız (2021), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmada, öğretmenlerin algıları görev aldıkları okul türü, eğitim seviyesi, branş ve mesleki kıdem açısından da değerlendirilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal girişimci özelliklerini daha pozitif algıladığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Armağan Erbil (2021), araştırmasında sosyal bilgiler dersi kapsamında sosyal girişimcilik etkinlikleri uygulamayı ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bu etkinlikler hakkındaki görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda, sosyal girişimcilik etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin sosyal girişimcilik niyetlerine ve kalıcılığına olan etkisi de incelenmiştir. İç içe karma yöntem durum çalışması şeklinde yürütülen araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Girişimcilik Niyetleri Ölçeği” nicel verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, gerçekleştirilen sosyal girişimcilik etkinliklerinin öğrencilerin sosyal girişimcilik niyetleri üzerinde olumlu etki yarattığı ve öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üretmek için fikir ürettikleri ortaya çıkmıştır.

Uzun (2022), bağlantılı öğrenme yaklaşımı ile STEM etkinliklerinin, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri, dijital medya

okuryazarlıkları ve sosyal girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Keşfedici sıralı karma desende yürütülen çalışmada, nitel veriler veli ve öğrenci görüşme formları ile toplanırken nicel veriler araştırmanın üç değişkenine yönelik ölçeklerin kullanılmasıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bağlantılı öğrenme ile STEM etkinliklerinin, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini ve dijital medya okuryazarlıklarını pozitif yönde etkilediği ancak öğrencilerin sosyal girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisinin istatistiki olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf içerisinde ve öğrencilere gruplar halinde gerçekleştirilen bağlantılı öğrenme ile STEM etkinliklerinin iş birliği, iletişim ve sorumluluk alma becerileri bakımından öğrencileri olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışıcı, Yüksel ve Yağır (2023), araştırmalarında dezavantajlı bölgede çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları kurumu dezavantajlı olarak nitelendirip nitelendirmediklerini ve kurumlarını dezavantajlı görmeleri halinde bu durumu iyileştirmek için nasıl çözüm ürettiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Durum çalışması şeklinde yürütülen çalışmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kaliteli eğitime ulaşmalarının önündeki engellerin okulun fiziki koşulları, araç gereç yetersizliği, ailelerin bilinçsiz olması ve ekonomik şartlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların şartlarını iyileştirmek için STK'lar ile iş birlikleri geliştirmelerinin ve projelerde yer almalarının, bu yöndeki sorunların çözülmesine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mercan (2023), günümüzde karşılaşılan çevresel sorunların giderilmesine yönelik farkındalık oluşturmak ve sürdürülebilir bir gelecek sağlamak için Türkiye Çevre Eğitim Vakfı'nın (TÜRÇEV) çevre ve sürdürülebilirlik alanında gerçekleştirdiği eğitim çalışmalarını incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmada, bir STK olarak TÜRÇEV'in okullar ile iş birlikleri kurarak projeler geliştirdiği, bu kapsamda eğitimler ve etkinlikler düzenlediği ve çevre bilincinin yaygınlaştırılmasında aktif bir rol oynadığı görülmüştür. Araştırmada TÜRÇEV'in okul tabanlı programlarında, çevre eğitime özgü bir pedagojik yaklaşım benimseyerek, uygun öğrenme metotlarını ve doğa ile etkileşim gibi uygulamaları kullanarak çevresel sorunlara yönelik duyarlılığın artırılmasında ve çocuklarda sürdürülebilir bir çevre bilincinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2023) derleme türündeki çalışmasında, okul öncesi eğitimde girişimciliği ve sosyal girişimcilik eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğini incelemiştir. Sosyal refah ve

sosyal kalkınma alanlarında çalışan gönüllü kuruluşlar ile birlikte çocuklara okul öncesi dönemde sosyal girişimcilik eğitimi verilmesinin, gelecek neslin çevreye duyarlı, yenilikçi, aktif ve girişimci olabilmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Gönüllü kuruluşların, okul öncesi dönemde sosyal girişimcilik eğitiminin nitelikli bir şekilde verilmesinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitimde STK'lar ile kurulan iş birliklerinin çevre, spor ve kültür gibi farklı alanlarda farkındalığı artırmak adına fırsatlar sağladığı ortaya konmuştur.

2.4.1.1. Yurt İçi Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme

Yurt içinde okul- STK iş birliği üzerine yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırmaların genel olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde STK'ların çalışma alanlarına yönelik farkındalık yaratma, okullarda kısa süreli eğitim verme ve proje faaliyetleri yürütme ve finansal açıdan okul ihtiyaçlarını giderme konularına odaklandığı görülmektedir. Ancak yapılan bu araştırmalarda, STK'lar ile gerçekleştirilen çalışmaların sürdürülebilirliğinin sağlanamadığı dikkat çekmektedir. Öte yandan, okul gelişimini sağlama amacıyla STK'lar ile uzun süreli iş birliklerinin nasıl yapılabileceği ve STK'ların okullarda ne gibi roller üstlenebileceği hususunda bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu nedenle, olası okul-STK iş birliklerinde güç ilişkilerinin nasıl yönetilebileceği de cevaplanması gereken bir soru olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde sosyal girişimcilik üzerine Türkiye'de yapılan araştırmalarda, sosyal girişimcilik olgusu genellikle kuramsal olarak ele alınmıştır. Uygulamaya dayalı araştırmalarda ise öğrencilerin sosyal girişimcilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmış ve sosyal girişimcilik uygulamaları genellikle üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal girişimcilik üzerine yapılan araştırmaların yetersiz olduğu ve bu düzeylerde yapılan araştırmalarda da öğrencilerin sosyal girişimcilik niyetlerinin ve sosyal girişimcilik uygulamaları ile eğitime katılımlarının sağlanmasının incelendiği görülmektedir. Okullarda sosyal girişimcilik bilincinin oluşturulması amacıyla teorik eğitimlerin verilmesinden ziyade uygulamaya dayalı çalışmaların yapılmasına odaklanan oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Öte yandan, örgütsel düzeyde okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin nasıl geliştirilebileceği konusunda ise yine bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde alan yazının etkili bir yol olarak işaret

ettiği okul-STK iş birliğinin, Türkiye’deki okullar bağlamında nasıl oluşturulup işletilebileceğine yönelik bir araştırma ihtiyacı olduğu da açıkça görülmektedir.

2.4.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Ayiro (2010), Kenya’da eğitim sektöründe HIV /AIDS’in azaltılmasında sosyal girişimciliğin rolünü araştırmıştır. HIV/AIDS’in etkilerinin azaltılmasına katkıda bulunabilecek sosyal girişimcilik alanındaki temel girişimcilik değişkenlerini ve girişimcilik değişkenleri ile HIV/AIDS’in etkisinin azaltılmasına yönelik yönetsel uygulama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Kesitsel bir araştırma olarak yürütülen çalışma, HIV /AIDS’in etkisini azaltma sürecinde farklı yönetim yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Araştırmada, idari yönetim uygulamalarının eğitim sektöründe HIV / AIDS’in azaltılmasında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sektöründe HIV/AIDS ile uğraşan kurumlarda girişimciliğin başlatılmasının ise HIV / AIDS’in sektör üzerindeki etkisinin hafifletilmesine yardımcı olabileceği ortaya konmuştur.

Thomas, Rowe ve Harris (2010) araştırmalarında, okul-toplum iş birliklerinin desteklenmesiyle okul sağlığı girişimlerinin sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanabileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Açıklayıcı durum çalışması şeklinde yürütülen araştırmaya beş ortaöğretim okulu ve 16 müdür yardımcısı katılmıştır. Araştırmada, okul sağlığı girişimlerinin başlatılması, büyütülmesi ve sürdürülebilmesine yönelik gerçekleştirilen girişimcilik faaliyetlerinin sonuçları değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda, okulların; okul ve toplum iş birlikleri kapsamındaki ilişkiyi güçlendirmeleri, okul paydaşları ve iş birliği kurulan kurumlar arasında ortak hedefler belirlemeleri ve birbirlerinin kapasitelerini geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir.

Rana, Greenwood, Fox-Turnbull ve Wise (2018) tarafından yapılan araştırmada, STK ile iş birliği aracılığıyla Nepal’de kırsalda bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yetkinliklerinin gelişimi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dayalı olarak geleneksel öğretim modellerinin öğrenci merkezli modellere dönüşümü incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada yorumlayıcı sosyal yaklaşım benimsenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerine dair altyapı, öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanmaya yönelik aldıkları eğitim ve erişim sağladıkları kaynaklar ve dijital teknolojilerin öğretim yaklaşımına entegrasyonu STK tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmaya ilişkin deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Araştırmada eğitimde fırsat

eşitliğini sağlamak için STK'nın sosyal girişimde bulunmasına bağlı olarak öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesine ve eğitim standardının yükseltilmesine olanak sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Glazer, Groth ve Beuche (2019), yetersiz düzeyde başarı gösteren okulların yönetimini üstlenmek için sözleşmeli yönetim kuruluşlarına dayanan reform çabalarını ve eğitim sektöründeki değişikliklerin bu kuruluşlar üzerinde hem eğitimi hem de sosyal çevrelerini yönetme konusunda nasıl büyük bir baskı oluşturduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bir başka deyişle, araştırmada düşük performans gösteren mahalle okullarının operasyonel kontrolünü üstlenmeye çalışan STK'ların deneyimleri incelenmektedir. Araştırma boylamsal vaka çalışması olarak tasarlanmış ve görüşme, gözlem ve belge incelemesi ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları güçlü bir devlet, piyasa baskıları, STK'lar ve yerel toplulukları içeren çevrenin, okulları yöneten kuruluşlardan son derece karmaşık ve değişken bir dizi talepte bulunduğunu göstermiştir. Okulların bir yandan güçlü öğretim, liderlik ve öğretmen gelişimi sistemleri geliştirmeye zorlandığı diğer yandan da toplumda sosyal açıdan güvenilirlik sağlamak için aktif olarak çalıştıkları belirlenmiştir. STK'ların düşük performanslı okulların operasyonel kontrolünü üstlenmesine ilişkin yaklaşımın popülerliğinin de giderek arttığı vurgulanmıştır.

Kolleck (2019), eğitimde bir STK türü olan vakıfların gücünü analiz ederek araştırmasında okul-STK etkileşimini incelemiştir. Teorik bir yaklaşım geliştirmeye amaçlayan araştırmada, sosyal ağ analizi ve gömülü teori kullanılmıştır. Araştırmada, gücün ilişkisel, yapısal ve söylemsel olmak üzere üç boyutu tanımlanmıştır. Vakıfların eğitim ortamlarının, eğitim sistemine ilişkin kavramların ve yapıların çerçevelenmesinde rolü olduğu belirtilmiştir. Güç boyutlarının kaynakları bağlamında; gücün vakıflar tarafından başarılı bir şekilde kullanılmasının, büyük ölçüde vakıfların eğitimdeki faaliyetlerinin meşruiyetine bağlı olduğu ve bu nedenle sınırlamalarla karşılaştığı sonucuna varılmıştır.

Sagie ve Yemini (2017) yaptıkları araştırmada, İsrail ve Alman eğitim sistemlerindeki okullar ve STK'lar arasındaki etkileşimi, ilgili paydaşların (okul müdürleri, STK'ların liderleri ve her iki ülkedeki düzenleyici otoriteler) perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sistematik olarak bir kavram geliştirmek için gömülü teori kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, incelenen her iki ülkenin araştırmaya dahil olan tüm paydaşları okul-STK iş birliğini girişimci bir eylem olarak algılamaktadır. Okul müdürlerinin ve STK'ların faaliyetleri; proaktivite, yenilik için çaba

gösterme ve risk alma davranışı ile tanımlanmaktadır. Her iki ülkedeki okul müdürleri ve STK'lar farklı kuruluşları değerlendirmek, her birinin gücünü ve etkisini anlamak ve buna göre kendi eylemlerini ve kararlarını ayarlamak zorunda olan girişimciler olarak çalışmaktadır. Her iki ülkedeki girişimci eylemin tüm tarafları (STK'ların faaliyetlerini benimseyen Alman ve İsrailli Eğitim Bakanlıkları dahil), okulların kendi kontrolündeki mevcut kaynaklarla tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayacağını düşünmektedir. Araştırmada okul-STK etkileşiminin, okul müdürleri ve STK'ların girişimci faaliyetlerine dayandığı ve giderek kurumsallaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sleegers (2019), üçüncü sektör kuruluşları olarak STK'ların eğitime katılımına odaklanan makaleleri tasarım ve bulguları açısından incelemiştir. Makalelerin farklı teorik, metodolojik ve ampirik katkılarını değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, üçüncü sektör kuruluşlarının çoğulculuğunun ve gücünün arttığını ve okullarla etkileşim halinde çalıştıklarını göstermiştir. Ancak, bu süreçte eğitimde STK'ların meşruiyetinin, devlet okulları üzerindeki demokratik kontrolün zayıflamasının ve özel çıkarların olası rolünün dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlamada ve eğitimde mükemmelliği teşvik etmede, gücün yoğunlaşması durumunun da göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul-STK etkileşimlerini değerlendirmenin zorluğunun, sistemin ve sistem dışı aktörlerin neyi nasıl yaptığını ve daha geniş kurumsal sistemin kolektif eylemi nasıl mümkün kıldığını veya sınırlandırdığını anlamaya hizmet edebilecek kavramsal modellerden ziyade daha tutarlı bir çerçeveye duyulan ihtiyaçtan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Thomas (2019) araştırmasında, sosyal girişimciler tarafından desteklenen okullar ile diğer devlet okullarındaki öğrencileri karşılaştırarak okulların sosyal girişimciler tarafından desteklenmesinin, öğrencilerin okula bağlılığı ve matematik ve okuma alanlarındaki eğitimsel ilerlemeleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, eğitimde yetersiz başarı sorununu ele alarak Yeni Zelanda eğitim sisteminde çalışan eğitim amaçlı sosyal girişimcilerin, devlet okulu öğrencileri için ne tür bir değer yaratabileceğini araştırmıştır. Araştırma, boylamsal yaklaşımla karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Yeni Zelanda'da eğitim alanındaki girişimcilerin; çeşitli topluluklara hizmet etme, bazı acil eğitim ihtiyaçlarını karşılama ve normal devlet okullarına alternatifler sağlama fırsatlarına sahip olduğu saptanmıştır. Devlet okullarının sosyal girişimciler tarafından desteklenmesinin, devlet okulu öğrencilerinin matematikteki ilerlemeleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Gali ve Schechter (2020), İsrail’de eğitim politikasının tasarlanması ve uygulanmasında STK katılımına ilişkin okul müdürlerinin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımını benimseyerek düşük sosyoekonomik öğrenci nüfusuna sahip ilkokulların müdürleriyle derinlemesine görüşmeler yapmışlardır. Araştırmada STK’ların eğitim hedeflerine ulaşma çabalarının bir ortağı haline geldiklerine ve politika oluşturma ve uygulama süreçlerine giderek daha fazla dahil olduklarına dikkat çekilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin algılarının eğitimde sektörler arası ortaklık politikaları, eğitime ilişkin karşılıklı sorumluluğun yeniden incelenmesine yönelik politika ve STK’ların eğitime katılımının faydası ekseninde şekillendiği belirlenmiştir. Sektörler arası ortaklık politikası, kamu eğitim sistemlerine yeni fikirler, aktörler ve kaynaklar kazandırmanın ve kolektif eylemi organize etmenin bir yolu olarak görülmektedir. Araştırmada politika yapıcılar, uygulayıcılar (STK yöneticileri, okul müdürleri, öğretmenler) ve alıcıların (ebeveynler ve öğretmenler) sorumluluk sınırlarına ilişkin beklentileri ayarlaması ve aralarındaki iş birliklerinde karşılıklı değerlendirmeye dayalı iyileştirmeler yapmaya devam etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda kullanılan mekanizmaları geliştirmeye, derinleştirmeye ve sürdürmeye aktif bir şekilde devam edilmesi ve bu işleyişin eğitimde sektörler arası ortaklıklarda standart hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2.1. Yurt Dışı Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme

STK’ların eğitimdeki rolü üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırmaların genel olarak STK’ların eğitimde yer almasına ilişkin politika tasarımının yapılmasına ve uygulanmasına, okul-STK arasındaki güç ilişkilerinin yönetilmesine ve okul paydaşları ile STK’lar arasındaki etkileşime odaklandığı görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmalarda STK’ların eğitime katılımının incelenmesine önem verildiği ve özellikle okul-STK iş birliği bağlamında okul yönetimi ve STK arasındaki güç dengesinin nasıl olması gerektiği üzerine araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Ancak yurt dışındaki araştırmalarda da okul- STK iş birliği sürecinin uygulama aşaması kısa süreli projeler olarak yapılandırılmış ve yapılan çalışmalar sürdürülebilirlik açısından eksik kalmıştır. Bu nedenle, STK’ların okullarda üstlendiği roller ve okullara sağlayabileceği katkılar, uzun süreli bir bakış açısıyla değerlendirilememiştir. Dolayısıyla, okullarda yürütülen uzun süreli iş birlikli faaliyetler bağlamında, okul- STK iş birliğinin yapısının ve işleyişinin nasıl olabileceğinin belirlenmesi hususunda bir araştırma boşluğu bulunmaktadır.

Eğitimde sosyal girişimcilik üzerine yurt dışında yapılan araştırmalarda ise genel olarak sosyal girişimciler tarafından desteklenen ve desteklenmeyen okullara yönelik kıyaslama yapıldığı ve eğitim sektörü bağlamında sağlık alanındaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinin incelendiği görülmektedir. Bireysel düzeyde okul paydaşlarının veya örgütsel düzeyde okulların toplumsal sorunlara çözüm üretme ve uygulama kabiliyetlerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Okulların kendi ihtiyaçlarına ve toplumsal ihtiyaçlara bir arada yanıt verebilen sosyal girişimci kurumlar olarak nasıl geliştirilebileceğinin ve bu süreçte, sosyal girişimci nitelikleri ile ön planda olan STK'lardan nasıl faydalanılabileceğinin belirlenmesi yönünde bir araştırma ihtiyacı söz konusudur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

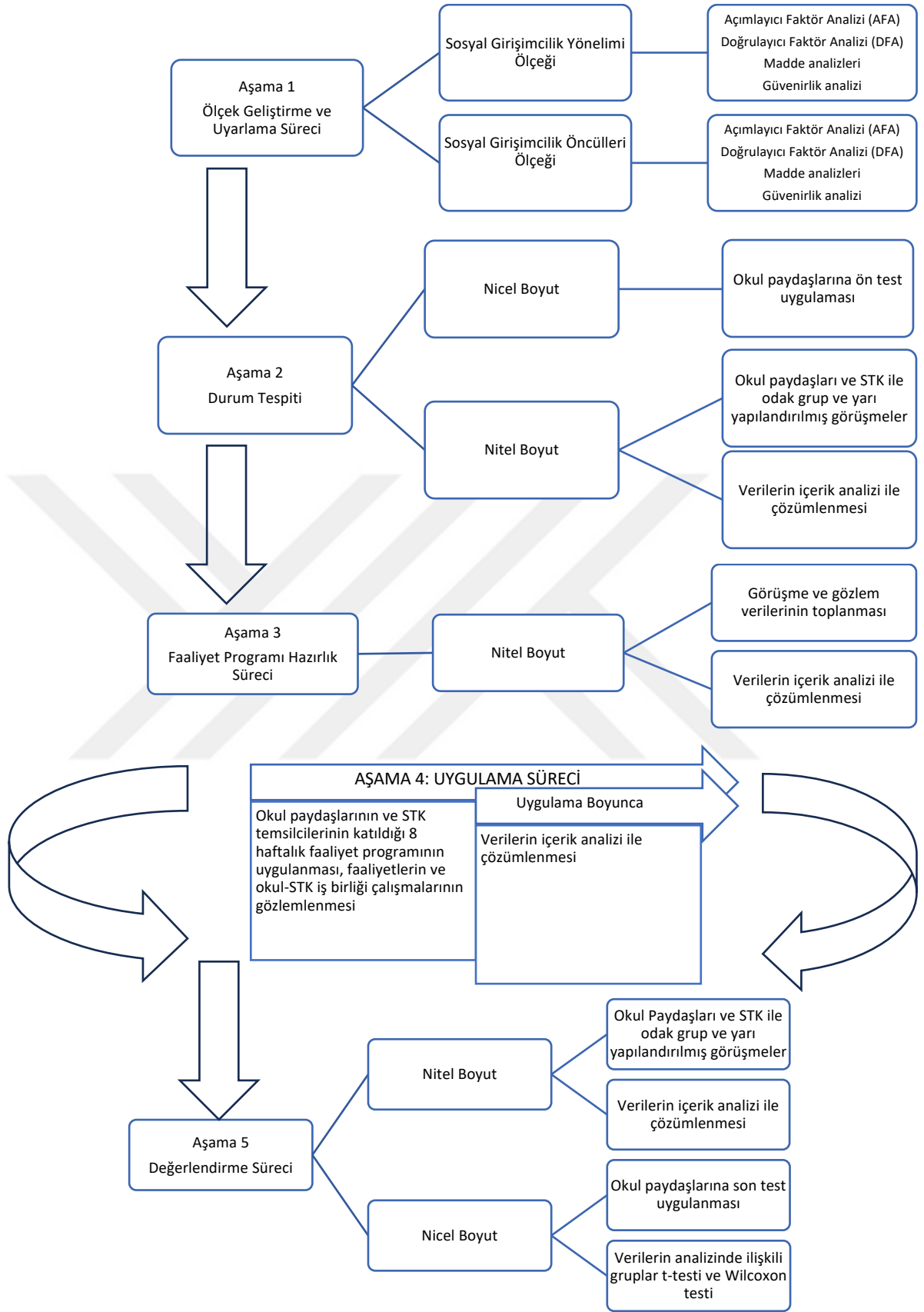
Bu bölümde araştırmanın deseni, nicel ve nitel boyutları, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin analizi ve okul- STK iş birliği bağlamında geliştirilen ve uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından ise gömülü deneysel model uygulanmıştır. Gömülü deneysel model, geliştirilen bir müdahalenin veya programın başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell & Clark, 2007). Gömülü deneysel modelde nitel araştırma yöntem ve teknikleri, müdahale veya programın uygulanmasından önce, uygulama esnasında veya uygulama sonrasında olmak üzere üç farklı zamanda kullanılabilir (Sandelowski, 1996). Müdahale veya programın uygulanmasından önce toplanan nitel veriler, uygulanacak müdahalenin veya programın biçimlendirilmesine hizmet edebilmektedir (Creswell & Clark, 2007). Uygulama süresince nitel verilerin toplanması, müdahalenin veya programın değerlendirilmesine ve bu şekilde gerekli düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olabilmektedir (Creswell, 2015). Müdahale sonrasında toplanan nitel veriler ise uygulanan programın başarılı olma veya olmama nedenlerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Drabble & O’Cathain, 2015). Gömülü deneysel modelin nicel bölümünü ise müdahale veya programın uygulanmasından önce ve sonra ölçme işlemlerinin yapılması oluşturmaktadır (Creswell & Clark, 2007).

Bu araştırmada da gömülü deneysel model çerçevesinde, bir devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okul ve STK iş birliği ile geliştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulaması yapılmıştır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanmasından önce katılımcı okulun sosyal girişimcilik yöneliminin ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarının incelenmesine yönelik bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ardından, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanabilmesi için öncelikle katılımcı okul ve STK ile durum tespitine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda

okul ve STK temsilcilerinin ve araştırmacının katılımıyla hazırlık ve planlama çalışmaları yürütülmüş ve bu çalışmaların sonucunda sosyal girişimcilik faaliyetlerini içeren bir faaliyet programı tasarlanmıştır. Tasarlanan sosyal girişimcilik faaliyetleri okul paydaşlarının ve STK temsilcilerinin katılımı ile sekiz hafta boyunca uygulanmış ve uygulama süreci gözlemlenerek nitel veriler toplanmıştır. Uygulama sonrasında, yürütülen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun sosyal girişimcilik yöneliminde ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla son test uygulaması yapılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından son olarak, uygulamaya katılan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve STK temsilcilerinin uygulama sürecindeki sosyal girişimcilik faaliyetleri ile ilgili deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın aşamalarına bağlı olarak yapılan çalışmalar ve kullanılan yöntemler, Şekil 2’de özetlenerek sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Yol Haritası

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden biri olan tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi, tek bir grup üzerinde hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında ölçülmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Desenin bu araştırma kapsamındaki kullanımına ilişkin süreç Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Tek Gruplu Ön Test-Son Test Desenin Görünümü

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Devlet Okulu Öğretmenleri ve Yöneticileri	Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği	Okul-STK İş Birliğine Dayalı 8 Haftalık Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı	Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği
	Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği		Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “okul- STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” sekiz hafta boyunca okul paydaşlarının ve STK temsilcilerinin katılımı ile uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların etkisini ölçme amacı ile uygulamalardan önce ve sonra, öğretmenlere ve okul yöneticilerine “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” ve “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği” uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu STK, okul yöneticileri ve öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmalarda paydaşların sosyal girişimciliğe yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarma ve bu bağlamda okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmeye yönelik uygulamaların yönelimini ve öncüllerini belirleme amacı ile yapılmıştır. Araştırmada; a) okulun mevcut sosyal girişimcilik kapasitesine ve ihtiyaçlarına ve okul – STK arasındaki olası iş birliğinin çerçevesine ilişkin durum tespit süreci, b) sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ve okul – STK iş birliğinin tasarlanması, c) sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulanma süreci ve d) sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ve okul – STK iş birliğinin değerlendirilmesi olmak üzere dört farklı aşamaya yönelik nitel veriler toplanmıştır.

Durum tespitine dayalı olarak tasarlanan ve uygulanan sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ve bu faaliyetler süresince okul ile STK arasındaki iş birlikli çalışmaların okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmedeki işlevi, araştırma boyunca toplanan nitel veriler ile incelenmiştir. Okulun sosyal girişimcilik yöneliminin ve öncüllerinin uygulanan faaliyetler sonucunda ne yönde gelişim gösterdiği ve değiştiği ve okul paydaşlarının elde ettikleri deneyimler nitel veriler kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun aşamaları ve bu aşamalarda toplanan nitel verilerin türleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Nitel Boyutunun Aşamaları

Okul Paydaşları	Durum Tespiti	Faaliyet Programının Hazırlanması	Uygulama süreci	Değerlendirme Süreci
STK Temsilcileri				
Gözlem		√	√	
Görüşme	√	√		√

Araştırmanın nitel boyutunun *birinci aşamasında*, devlet okulunun mevcut sosyal girişimcilik kapasitesinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacı ile okul yöneticisi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, devlet okulunun ihtiyaç duyduğu ve aynı zamanda verimli bir şekilde çalışabileceği sosyal girişimcilik alanı belirlenmiştir. Ardından belirlenen sosyal girişimcilik alanında faaliyet gösteren ve devlet okulu ile iş birliği yapabilecek bir STK belirlenmiş ve bu STK’nın kurucusu ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, STK’nın devlet okulu ile nasıl ve hangi çerçevede iş birliği yapabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında nitel boyutun *ikinci aşamasında*, okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında girişimcilik faaliyetlerini tasarlama ve okul-STK iş birliğini organize etme amacı ile STK temsilcileri ve okuldan 3 temsilci öğretmen planlama ve hazırlık çalışmalarını yürütmüştür. Hazırlık çalışmaları boyunca araştırmacı tarafından gözlem ve görüşme verileri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun *üçüncü aşamasını*; okulun ihtiyaçları doğrultusunda STK temsilcileri ve öğretmenlerle birlikte hazırlanan “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” uygulama süreci oluşturmaktadır. Uygulama süreci boyunca, gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmenler ve

okul yöneticileri üzerindeki etkilerini anlayabilme ve okul-STK iş birliğinin nasıl ilerlediğini belirleyebilme amacıyla gözlem verileri toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun *dördüncü aşamasında*, sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” tamamlanmasının ardından bu programa ve uygulama sürecine ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve STK temsilcilerinin deneyimlerinin ve görüşlerinin öğrenilmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde, faaliyet programının ve uygulama sürecinin güçlü ve zayıf yönlerinin ve okulun elde ettiği kazanımların belirlenmesi hedeflenmiştir.

3.1.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda araştırmacının veri kaynağına yakın olması ve alanda oluşan gerçeklikleri yaşaması nitel araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artıran uygulamalardır (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993; Patton, 2015). Bu araştırmada araştırmacının okul-STK iş birliği çalışmalarının tamamında ve sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tasarlanmasından uygulanmasına kadar tüm süreçlerde katılımcı gözlemci olarak yer alması ile veri kaynağına yakın olması sağlanmış ve böylece araştırmanın inandırıcılığı güçlendirilmiştir. Araştırmacının uygulama öncesinde, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında görüşme ve gözlem verilerini toplamasına bağlı olarak katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurması, derin odaklı veri toplayabilmesini sağlamıştır. Nitel araştırmalarda farklı veri türlerinin toplanması yoluyla veri çeşitlemesi yapılması araştırmaların iç geçerliğini kontrol etme ve kanıtlama amacıyla kullanılmaktadır (Guion, Diehl, & McDonald, 2011). Bu araştırmada hem gözlem hem de görüşme verilerinin toplanması ile veri çeşitlemesine başvurulmuş ve yorumlama süreçlerinde farklı veri türleri bir arada değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda uzman incelemesi de araştırma süreçlerinin ve sonuçlarının inandırıcılığının sağlanmasında faydalanılan çalışmalar arasında yer almaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada veri toplama süreçlerindeki uygulamalardan toplanan ham verilere; verilerin analizinden ulaşılan araştırma sonuçlarına kadar araştırmanın tüm boyutları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemleri ve eğitim yönetimi alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. İnandırıcılık çalışmaları kapsamında araştırma verileri veya sonuçları doğruluğunun ve katılımcı deneyimleri ile uyumunun kontrol edilmesi amacıyla katılımcı teyidine sunulabilmektedir (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016). Bu araştırmanın sonunda varılan sonuçlar devlet okulunun katılımcıları ve STK

ile paylaşılmış ve sonuçların uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini yansıttığına dair teyitleri alınmıştır.

Erlandson ve diğerleri (1993), nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda yer alan okulun özellikleri, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanması ve uygulanması süreçleri ve okul-STK iş birliği süreçleri araştırma kapsamında ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu şekilde araştırmanın bütün süreçleri şeffaf bir şekilde paylaşılmıştır. Ayrıntılı betimleme amacıyla bulguların sunumunda katılımcıların görüşmelerdeki sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan aktarmalara da yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan gerek okulun gerekse STK'nın belirli ölçütler doğrultusunda belirlenmesi de araştırmanın aktarılabilirliğini güçlendirmektedir.

Araştırmanın tutarlılığının sağlanması amacıyla Devers (1999) tarafından önerildiği gibi, bir dış uzmana ham veriler ve yapılan kodlamalar sunularak ulaşılan bulgular ve varılan sonuçlar hakkında “uzman denetimine” başvurulmuştur. Uzman denetiminde araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması süreçlerindeki tutarlılık ile birlikte araştırma verilerinin toplandığı süreçlere dair de tutarlılık incelemesi yapılmaktadır (Akkerman, Admiral, Brekelmans, & Oost, 2008). Bu nedenle bu araştırmada, analiz ve yorumlama süreçlerinin yanı sıra veri toplama süreçlerinin de denetlenmesi için araştırma soruları, araştırmacı alan notları ve veri toplama araçları tutarlılık incelemesi amacıyla uzman denetimine sunulmuştur. Nitel araştırmalarda bulgulara ilişkin yorumların tamamen veri setine dayalı olduğunun belirlenmesine yönelik teyit edilebilirlik çalışmaları yapılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlama çalışmaları kapsamında ise Devers (1999) tarafından önerilen “şüpheli akran değerlendirmesi”, “onaylamayan kanıt araştırması” ve “yansıtıcı araştırmacı günlüğü” uygulamalarından yararlanılmıştır. Bu uygulamalar kapsamında araştırmanın tüm boyutları şüpheli bir yaklaşımla ayrıntılı bir şekilde incelenerek değerlendirilmesi için eğitim yönetimi ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında üç uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Araştırma süresince, araştırmacı yaptığı görüşmelerde ve gözlemlerde duygularını ve düşüncelerini kayıt altına alma amacıyla araştırmacı günlüğü tutmuştur. Yansıtıcı araştırmacı günlüğündeki notlar, araştırmacı tarafından veri analizi sürecinde sürekli kontrol edilerek analiz ve yorumlama süreçleri doğru ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yansıtıcı araştırmacı günlüğü aynı zamanda şüpheli akran değerlendirmesi yapan uzmanların da

incelemesine sunulmuştur. Gerek araştırmacı gerekse alan uzmanları tarafından ham veriler, kodlamalar, bulgular ve gözlem ve görüşmelere dair yansıtıcı notlar sürekli karşılaştırılarak veri seti ve bulgular kapsamında birbirini doğrulamayan alanlar belirlenmiştir. Tablo 4'te araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirlik bağlamında yapılan çalışmalar özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmanın Nitel Boyutunda Geçerlik ve Güvenirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

	Kullanılan Stratejiler	Yapılan Çalışmalar
İnandırıcılık	Uzun Süreli Etkileşim	Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının öncesinde yapılan uzun süreli görüşmeler, okul ile STK'nın birlikte yürüttüğü hazırlık çalışmalarında ve tasarlanan faaliyet programının sekiz haftalık uygulama sürecinde katılımcı gözlemci olarak yer alınması, uygulama sonrasında değerlendirmeye yönelik yapılan uzun süreli görüşmeler
	Uzman İncelemesi	Nitel araştırma ve eğitim yönetimi alan uzmanı görüşüne başvurularak önerilen düzenlemelerin yapılması
	Katılımcı Teyidi	Araştırma sonuçlarının devlet okulu ve STK ile paylaşarak sonuçların deneyimlerini ve görüşlerini yansıttığına dair teyitlerinin alınması
	Veri Çeşitlemesi	Araştırmanın farklı aşamalarında görüşme ve gözlem verilerinin toplanması
	Derinlik Odaklı Veri Toplama	Veri toplama süreçlerinin zamana yayılarak araştırmanın farklı aşamalarında kapsamlı bir biçimde yürütülmesi ve farklı veri türlerinin bir arada toplanması
Aktarılabilirlik	Ayrıntılı Betimleme	Araştırma süreçlerinin aşamalı ve ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi
	Amaçlı Örneklem	Çalışma grubunda yer alan devlet okulunun ve STK'nın araştırmanın amacı doğrultusunda ölçüt örneklem yoluyla belirlenmesi

Tablo 4'ün devamı

Kullanılan Stratejiler		Yapılan Çalışmalar
Tutarlık	Tutarlılık İncelemesi (Uzman denetimi)	Veri toplama araçları, ham veriler, kodlamalar, bulgular ve sonuçların alan uzmanının incelemesine sunulmasıyla araştırma ve analiz süreçlerindeki tutarlılığın ve sonuçlar ve veriler arasındaki uyumun denetlenmesi
Teyit Edilebilirlik	Teyit İncelemesi (Şüpheli akran değerlendirmesi, onaylamayan kanıt araştırması, yansıtıcı araştırmacı günlüğü)	Çalışma sonucunda elde edilen sonuçların teyit edilebilmesi için ham veriler, kodlamalar, bulgular, sonuçlar ve yansıtıcı araştırmacı günlüğünün akran değerlendirmesine sunulması Analiz süreçlerinde yansıtıcı araştırmacı günlüğüne dayalı kontrollerin ve veri setinde ve bulgulara birbirine zıt alanların belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet okulu ve bir STK'nın katılımıyla yürütülmüştür. Devlet okulundaki yöneticiler ve öğretmenler ile STK temsilcileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan devlet okulu ve STK amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde bireyler, gruplar veya ortamlar araştırmanın başlangıcında karar verilen ölçüte yanıt verecek şekilde seçilmektedir (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Araştırma kapsamında bir okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amaçlandığı için sosyal girişimcilik deneyimine sahip olmayan bir okulda çalışılmasının daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda araştırma kapsamında yürütülecek sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi bakımından proje deneyimi olan bir okulda çalışılmasının sosyal girişimcilik çalışmalarının süreklilik anlayışı doğrultusunda daha sistemli uygulanabilmesini sağlayabileceği varsayılmıştır. Bu nedenlerle, "okulun proje deneyimine sahip olması fakat daha önce okul düzeyinde sosyal girişimcilik faaliyetleri yürütmemiş olması" ölçütü benimsenerek çalışma grubuna dahil edilecek devlet okulu belirlenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir ilçesine bağlı bir ortaokulda yürütülmüştür. Ortaokulun yönetiminde biri müdür ve dördü müdür yardımcısı olmak üzere toplam beş okul

yöneticisi yer almaktadır. Okulda toplam 91 öğretmen görev yapmaktadır. 1678 öğrencinin öğrenim gördüğü okulda sabah ve öğleden sonra olmak üzere ikili eğitim yapılmaktadır. Okulun sağlıklı ve düzenli beslenme ve spor yapma alışkanlıklarını bir yaşam kültürü haline getirmeye yönelik okul düzeyindeki projesinin yanı sıra eTwinning kapsamında da farklı konu alanlarında birçok proje deneyimi bulunmaktadır.

Araştırmanın başlangıcında çalışma grubunda yer alan devlet okulunda gerçekleştirilen durum tespiti sonucunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin okulun insan kaynaklarının ve fiziki kaynaklarının yapısı dikkate alındığında “çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması” alanında geliştirilebileceği ve devlet okulunun bu alandaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarına ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alacak STK’nın belirlenmesinde kullanılacak ölçüt, “STK’nın çevrenin korunması ve sürdürülebilirlik alanında en az beş yıldır faaliyet göstermesi ve çevre sorunları ve sürdürülebilirlik ile ilgili il düzeyinde en az iki başarılı sosyal girişimcilik faaliyeti yürütmesi” olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan STK’lar ile araştırmacı tarafından öncelikle araştırma takvimi ve prosedürleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırma takvimine ve prosedürlerine uyabileceğini belirten ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bir STK çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan STK, 2009 yılında 26 üniversite öğrencisinin ekolojik yaşama dair çalışmalar yapmak üzere kurdukları bir dernektir. Sürdürülebilir yaşam ve ekoloji ile ilgili her alanda çalışmalar yürütmeyi hedeflemektedir. Özellikle sürdürülebilirlik, karbon ayak izinin azaltılması, iklim değişikliği, gıda, sürdürülebilir enerji ve deniz ekosistemleri üzerine çeşitli projeler ve sosyal girişimler gerçekleştirmiştir. Ortaokul düzeyinde okullarda Mezitli Kent Konseyi ile iş birliği yaparak tohum ekme, bitki yetiştirme ve ekoloji konularında faaliyetler yürütmüştür. Üniversitelerin “su altı toplulukları” ile birlikte deniz temizliği dalışları organize etmektedir. Daha önce deniz ile ilgisi olmamış ilköğretim öğrencilerine balık tutmayı öğretme amacıyla Mersin Üniversitesi Su Altı Topluluğu ile “Umuda Atılan Oltalar” projesini yürütmüştür. Atalık tohumlar üzerine çalışmalar yürütmekte ve atalık tohumların çoğalması ve korunması için tohum bankası kurarak ata tohumlarının sürdürülebilirliğini sağlamaya çalışmaktadır.

3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Çalışma grubunda yer alan devlet okulunda hem nicel hem de nitel araştırma süreçleri yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulanmasından önce ve sonra, okul düzeyinde sosyal girişimcilik yöneliminin ve okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarının belirlenmesine yönelik bir ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise devlet okulunun başlangıçtaki sosyal girişimcilik kapasitesi ve sosyal girişimciliğe ilişkin ihtiyaçları, STK'nın okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde üstlenebileceği rol ve bu bağlamda okul ile nasıl bir iş birliği yapabileceği, “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” hazırlanmasına ilişkin çalışmalar, hazırlanan “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” uygulama süreci ve bu faaliyet programına ilişkin okulun ve STK'nın deneyimleri görüşme ve gözlem verileri toplanarak incelenmiştir. Dolayısıyla bu nicel ve nitel araştırma süreçlerinde, “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” okul düzeyinde ve bireysel düzeyde (yönetici ve öğretmen) okulun sosyal girişimcilik kapasitesinde nasıl bir farklılık oluşturduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında yer alan katılımcıların “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” uygulama süreçlerinde rol alan katılımcılardan oluşması gerekmektedir. Bu doğrultuda, devlet okulundaki çalışma grubu araştırmanın tüm aşamalarında aktif bir şekilde rol almaya gönüllü olan bir okul müdürü, üç okul müdürü yardımcısı ve 26 öğretmenden oluşmaktadır. Devlet okulundaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Devlet Okulunun Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	20	66,7
	Erkek	10	33,3
Yaş	30-39	5	16,7
	40-49	16	53,3
	50-59	8	26,7
	60 ve üzeri	1	3,3
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	1	3,3
	10-19 yıl	10	33,3
	20-29 yıl	16	53,7
	30 yıl ve üzeri	3	10
İdari Kıdem	1-9 yıl	5	16,7
	10-18 yıl	1	3,3
	30 yıl	1	3,3
Branş	Matematik	4	13,3
	Fen Bilgisi	6	20
	Türkçe	4	13,3
	İngilizce	1	3,3
	Sosyal Bilgiler	4	13,3
	Rehberlik	3	10
	Görsel Sanatlar	2	6,7
	Bilişim Teknolojileri	1	3,3
	Beden Eğitimi	2	6,7
	Müzik	1	3,3
	Teknoloji Tasarım	2	6,7
Toplam		30	100

Devlet okulundaki araştırma süreçleri, dört okul yöneticisi ve 26 öğretmen ile yürütülmüştür. Devlet okulundaki çalışma grubunun %66,7'sini (n=20) kadınlar ve %33,3'ünü (n=10) erkekler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaşa göre dağılımına bakıldığında; % 16,7'sinin (n=5) 30-39 yaş aralığında, % 53,3'ünün (n=16) 40-49 yaş aralığında, % 26,7'sinin (n=8) 50-59 yaş aralığında ve %3,3'ünün (n=1) 60 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında; %3,3'ünün (n=1) 1-9 yıl aralığında, %33,3'ünün (n=10) 10-19 yıl aralığında, %53,7'sinin (n=16) 20-29 yıl aralığında ve %10'unun (n=3) 30 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubunun %16,7'si (n=5) 1-9 yıl aralığında, %3,3'ü (n=1) 10-18 yıl aralığında ve %3,3'ü (n=1) ise 30 yıl idari kıdeme sahiptir. Dolayısıyla, çalışma grubunda yer alan dört okul yöneticisi dışında 3 öğretmenin

de daha önce yöneticilik deneyimi bulunmaktadır. Son olarak devlet okulundaki katılımcıların branşlarına göre dağılımına bakıldığında; %13,3'ünün (n=4) Matematik, %20'sinin (n=6) Fen Bilgisi, %13,3'ünün (n=4) Türkçe, %3,3'ünün (n=1) İngilizce, %13,3'ünün (n=4) Sosyal Bilgiler, %6,7'sinin (n=2) Rehberlik, %6,7'sinin (n=2) Görsel Sanatlar, %3,3'ünün (n=1) Bilişim Teknolojileri, %6,7'sinin (n=2) Beden Eğitimi, %3,3'ünün (n=1) Müzik ve %6,7'sinin (n=2) ise Teknoloji Tasarım öğretmeni olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ilk aşama olan durum tespitine yönelik gerçekleştirilen görüşmelere, “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” uygulama aşamasının çalışma grubunda bulunan bir okul müdürü ve 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın en son nitel aşaması olan “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” değerlendirildiği görüşmelerde ise yine uygulama aşamasının çalışma grubunda bulunan iki okul müdürü yardımcısı ve 20 öğretmen yer almıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan STK, “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” tasarım, hazırlık ve uygulama sürecinde ve dolayısıyla araştırmanın nitel boyutlarında yer almıştır. STK'daki çalışma grubu, STK üyeleri arasından araştırmanın tüm aşamalarında aktif rol almaya gönüllü olan dört STK temsilcisinden oluşmaktadır. STK temsilcilerine ilişkin demografik bilgiler, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubunda Yer Alan STK'nın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	STK Üyelik Süresi	Meslek
STK1 (Kurucu)	Erkek	59	14 yıl	Şehir Bölge Planlama Uzmanı
STK2	Kadın	28	6 yıl	Çevre Mühendisi
STK3	Erkek	29	4 yıl	Çevre Mühendisi
STK4	Erkek	44	8 yıl	Çevre Mühendisi

Tablo 6'da görüldüğü gibi, STK1 kodlu STK temsilcisi, şehir bölge planlama uzmanı ve aynı zamanda STK'nın yönetim kurulu başkanıdır. 14 yıldır STK'nın bir üyesidir. Çevre mühendisi ve 28 yaşında bir kadın olan STK2, altı yıldır STK'ya üyedir. Aynı zamanda, Mersin ilinin bir merkez ilçe belediyesinde görev yapmaktadır. Çevre mühendisi ve 29 yaşında bir erkek olan STK3, dört yıldır STK üyesidir. Yine çevre mühendisi ve 44 yaşında bir erkek olan STK4 ise sekiz yıldır STK'nın bir üyesidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda örgütsel (okul) ve bireysel (yönetici ve öğretmen) düzeyde sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergeleri olarak sosyal girişimcilik yöneliminin ve sosyal girişimcilik öncüllerinin incelenmesine yönelik ölçekler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise devlet okulunun mevcut sosyal girişimcilik kapasitesinin ve sosyal girişimcilik alanındaki ihtiyaçlarının belirlenmesine, STK'nın okulun sosyal girişimciliğinin geliştirilmesi bağlamında nasıl bir rol üstlenebileceğine, okul-STK iş birliğine dayalı olarak sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının hazırlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik gözlem ve görüşme verileri araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formları ve görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya başlayabilmek için gerekli etik kurul onayı (Ek A) ve devlet okulunda veri toplayabilmek ve uygulama yapabilmek için gerekli olan uygulama izni (Ek B) alındıktan sonra araştırma verilerinin toplanmasına başlanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda, devlet okulunun okul-STK iş birliğine dayalı olarak sosyal girişimcilik kapasitesinin gelişiminin belirlenebilmesi için okulun sosyal girişimcilik yönelimi ve okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançları araştırmanın başlangıcında ve sonunda incelenmiştir. Okulun örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik yöneliminin incelenmesinde, Kraus ve diğerleri (2017) tarafından oluşturulan “sosyal girişimcilik yönelimi formuna” dayalı ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” (Ek C) ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel düzeyde sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarının incelenmesinde, Hockerts (2015) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği” (Ek D) kullanılmıştır. Hem formun hem de ölçeğin araştırma kapsamında kullanılmasına dair gerekli izinler (Ek E) yazarlarından alınmıştır.

3.3.1.1. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği

Araştırmada devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminin incelenebilmesi için araştırmacı tarafından Kraus ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Formuna” dayalı ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Örgütsel düzeyde sosyal girişimciliğin incelenmesini amaçlayan ve ölçek maddeleri şeklinde hazırlanan bu

form, bir Delphi araştırmasının ürünüdür. Kraus ve diğerleri (2017) sosyal girişimcilere ve onların yarattığı sosyal girişimlere yönelik akademik çalışmaların artmasına rağmen, sosyal girişimciliğin etkilerini inceleyen çalışmaların az olduğunu ve bunun sebebinin ise sosyal girişimcilik yönelimini ölçen uygun bir ölçeğin süregelen eksikliği olabileceğini ifade etmiştir. Bu alanda kullanılabilecek bir ölçeğin maddelerini oluşturma amacıyla iki aşamalı bir yaklaşımla Delphi çalışması yürütmüştür. Birinci aşamada, girişimcilik ve sosyal girişimcilik alanında uzmanlığa sahip 18 araştırmacının yer aldığı bir Delphi çalışması kapsamında hem sosyal hem de girişimci özelliklerini birleştiren yapılar ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada, sosyal girişimcilik alanında 82 uzmanın katılımıyla bir anket çalışması gerçekleştirilerek ilk aşamada üretilen maddelerin görünüş geçerliliğini değerlendirmişlerdir. İki aşamalı bu araştırma sürecinin sonunda, sosyal girişimcilik yönelimini açıklayan 12 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Sosyal girişimcilik yönelimi “sosyal yenilik, sosyal risk alma, sosyal proaktiflik ve sosyallik” alt boyutlarında açıklanmıştır. Her alt boyutta üç madde bulunmaktadır. Kraus ve diğerleri (2017), bu alt boyutların içeriğini şu şekilde açıklamıştır: *Sosyal yenilik*, sosyal misyonu yerine getirmede yaratıcılık ve deneme yoluyla orijinal ve geliştirilmiş ürünler, hizmetler veya süreçlerle sonuçlanan yeni bir şey yaratma isteğini kapsamaktadır. *Sosyal risk alma*, sosyal bir misyonu yerine getirme amacıyla yetersiz bilginin ve belirsizliğin olduğu alanlara ve ortamlara girmek için yatırım yapmak ve cesur davranışlar göstermektir. *Sosyal proaktiflik*, sosyal girişimlerin sürdürülebilirliği için kaynak sağlamaya yönelik fırsat arayıcı davranışları ve ilerideki fırsatlardan yararlanmak için gösterilen davranışları içermektedir. *Sosyallik*, kurumun temel bir faaliyet olarak sosyal bir konuyu ele alması ve sahip olduğu sosyal misyon odağına yönelik hareket etmesidir. Kraus ve diğerleri (2017), ortaya koydukları bu teorik yapı ile sosyal girişimcilere ilişkin temel boyutların netleştirilip ayırt edilebileceğini ve sosyal girişimciliğin, kurumların hem sosyal hem de ekonomik performansı ile nasıl ilişkili olduğunun incelenebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak, ölçek maddelerinden oluşan söz konusu form teorik açıdan örgütlerin sosyal girişimcilik yönelimlerini ölçen bir yapı ortaya koymuş ancak istatistiki olarak ölçek geliştirme çalışmaları yapılmamıştır. Ancak Kraus ve diğerleri (2017), bu ölçek adayı formun, ölçek geliştirme sürecinde, 4’lü Likert tipinde olmasını ve 1- kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-katılıyorum ve 4- kesinlikle katılıyorum seçenekleri ile cevaplanmasını öngören bir tasarım yapmışlardır.

Türkçe alan yazında okulların örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik yönelimlerini ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, Kraus

ve diğerlerinin (2017) “sosyal girişimcilik yönelimine” dair ortaya koydukları kavramsal çerçevenin örgütsel düzeyde sosyal girişimciliğin göstergelerine ilişkin yapılan tanımlamaları yeterince kapsadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, sosyal girişimcilik yönelimine ilişkin ortaya konulan bu kavramsal yapı doğrultusunda Türkçe ölçek geliştirme çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, sırasıyla yürütülen çalışmalar aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik

Kraus ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Formu” İngilizce olarak hazırlanan önerme maddelerinden oluşmaktadır. Bu nedenle Türkçe olarak geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin teorik yapısının cevaplayıcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikle uyarlama çalışmalarında yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak 12 maddelik “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Formu” araştırmacının yanı sıra İngilizce ve Türkçeye hâkim üç uzmanın yer aldığı bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri komisyonu formun içeriğine ilişkin teorik bilgisi olan ve olmayan uzmanlardan oluşturulmuştur. Dört kişilik komisyon formda yer alan maddelerin çevirisi üzerinde görüş birliğine vardıldıktan sonra Türkçe form maddelerin anlaşılabilirliği ve kültürel uyumluluğu bakımından komisyonda yer almayan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşünün alınmasının ardından hazırlanan Türkçe form, İngilizceyi ve Türkçeyi çok iyi bilen 40 kişilik bir gruba uygulanmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe forma son hali verilmiştir. Ardından, Türkçe form araştırmacının yer almadığı üç kişilik yeni bir çeviri komisyonu tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve Türkçeden İngilizceye çevrilmiş form ile orijinal form karşılaştırılmıştır. Geri çeviri çalışmasının tamamlanması ve formların benzerlik bakımından karşılaştırılması sonucunda komisyon Türkçe formun kullanılmasına görüş birliği ile karar vermiştir.

Kraus ve diğerleri (2017) formun ölçek olarak kullanılması durumunda 4’lü Likert tipinde bir ölçek yapısını önermiştir. Böylece nötr bir cevaplama seçeneği ortadan kaldırılarak tarafsız bir seçimden kaçınılmıştır. Ancak dilsel eşdeğerlik çalışmaları da dahil olmak üzere bu araştırmadaki ölçek geliştirme çalışmalarında uç seçeneklere cevap vermek istemeyen katılımcıların nötr yanıt vermesine olanak tanıyarak daha fazla kesin sonuçlara ulaşmak için 5’li Likert kullanılmıştır. Preston ve Colman (2000, s. 12), ölçeğin uç değerleri arttıkça geçerlik ve güvenilirliğinin arttığını ve 2, 3 ve 4 seçenekli ölçeklerin

en düşük seviyede, 5 ve 6 seçenekli ölçeklerin orta seviyede, 7-10 seçenekli ölçeklerin ise en yüksek seviyede geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal girişimcilik yönelimine ilişkin orijinal form ile Türkçe form 40 kişilik farklı bir gruba bir hafta arayla uygulanmıştır. Formun orijinali ile Türkçe versiyonundan elde edilen puanlar arasında yapıların eş değeriği test edilmiştir. Öncelikle formun orijinalinden ve Türkçesinden alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Formun hem Türkçe ($p=,089$) hem de İngilizce versiyonuna ($p= 0,2$) ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ($p>,05$) olarak hesaplanmıştır. Sosyal proaktiflik alt boyutunda da Türkçe ($p= 0,054$) ve İngilizce ($p=0,081$) formlar için Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ($p>,05$) olmuştur. Formun Türkçe ve İngilizce versiyonlarında diğer alt boyutun çarpıklık ve basıklık katsayıları da $-,643$ ile $,826$ aralığında yer almıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal bir dağılımda -1 ile $+1$ aralığında olabileceği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranları da normal dağılım için Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere $-1,96$ ile $+1,96$ aralığında yer almıştır. Dolayısıyla, normal dağılımın test edilmesine ilişkin hesaplanan değerler formun iki versiyonundan da elde edilen puanların normal dağıldığını göstermektedir. Formlardan alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için formların eş değeriğinin test edilmesinde parametrik bir test olan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu uygulanmıştır. Sosyal girişimcilik yönelimine ilişkin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Formunun Orijinalinin ve Türkçe Versiyonunun Dilsel Eşdeğerliğine İlişkin Sonuçlar

	Sosyal Yenilik (TR)	Risk Alma (TR)	Sosyal Proaktiflik (TR)	Sosyal Sosyal (TR)	Toplam (TR)
Sosyal Yenilik (İNG)	,86				
Risk Alma (İNG)		,96			
Sosyal Proaktiflik (İNG)			,93		
Sosyal (İNG)				,92	
Toplam (İNG)					,95

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sosyal girişimcilik yönelimi formunun Türkçe ve İngilizce versiyonlarından alınan toplam puanlar arasında anlamlı, pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişki ($r=,95$, $p<,05$) bulunmaktadır. Risk alma ($r=,96$, $p<,05$), sosyal proaktiflik ($r=,93$, $p<,05$) ve sosyallik ($r=,92$, $p<,05$) alt boyutlarında da anlamlı, pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sosyal yenilik ($r=,86$, $p<,05$) alt boyutunda ise anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak, sosyal girişimcilik yönelimi formunun İngilizce ve Türkçe versiyonlarının dilsel eşdeğerliği olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışma Grubu

“Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” yapı geçerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar kapsamında öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA’nın yapılabilmesi için Mersin ilinin merkez ilçelerindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin toplandığı çalışma grubunu basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 300 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmuştur. AFA için oluşturulan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	159	53
	Erkek	141	47
Yaş	23-31	49	16,3
	32-40	92	30,7
	41-49	107	35,7
	50-58	43	14,3
	59+	9	3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	99	33
	11-20 yıl	113	37,7
	21-30 yıl	72	24
	31-40 yıl	16	5,3
İdari Kıdem	1-10 yıl	34	11,1
	11-20 yıl	9	2,9
Toplam		300	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, AFA çalışma grubunun %53’ü (n=159) kadın ve % 47’si (n=141) erkektir. Yaşa göre dağılıma bakıldığında çalışma grubunun % 16,3’ünün (n=49) 23-31 yaş aralığında, % 30,7’sinin (n=92) 32-40 yaş aralığında, % 35,7’sinin (n=107) 41-49 yaş aralığında, % 14,3’ünün (n=43) 50-58 yaş aralığında ve %3’ünün (n=9) 59 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından çalışma grubunun % 33’ü (n=99) 1-10 yıl aralığında, % 37,7’si (n=113) 11-20 yıl aralığında, % 24’ü (n=72) 21-30 yıl aralığında ve % 5,3’ü (n=16) 31-40 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. İdari kıdemlerine göre çalışma grubunun dağılımına bakıldığında ise % 11,1’inin (n=34) 1-10 yıl aralığında ve % 2,9’unun (n=9) 11-20 yıl aralığında idari kıdeme sahip olduğu görülmektedir. AFA çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Matematik	25	8,3
Fizik	13	4,3
Kimya	15	5
Biyoloji	19	6,3
Tarih	7	2,3
Türkçe	19	6,3
Rehberlik	18	6
İngilizce	23	7,7
Görsel Sanatlar	11	3,7
Bilişim Teknolojileri	6	2
Beden Eğitimi	18	6
Fen Bilgisi	16	5,3
Türk Dili ve Edebiyatı	19	6,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	5
Felsefe	9	3
Sınıf Öğretmeni	30	10
Müzik	10	3,3
Sosyal Bilgiler	9	3
Coğrafya	6	2
Almanca	2	,7
Teknoloji Tasarım	10	3,3
Toplam	300	100

AFA çalışma grubunun %8,3'ü (n=25) Matematik, %4,3'ü (n=13) Fizik, %5'i (n=15) Kimya, %6,3'ü (n=19) Biyoloji, % 2,3'ü (n=7) Tarih, %6,3'ü (n=19) Türkçe, %6'sı (n=18) Rehberlik, %7,7'si (n=23) İngilizce, %3,7'si (n=11) Görsel Sanatlar, %2'si (n=6) Bilişim Teknolojileri, %6'sı (n=18) Beden Eğitimi, %5,3'ü (n=16) Fen Bilgisi, % 6,3'ü (n=19) Türk Dili ve Edebiyatı, %5'i (n=15) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %3'ü (n=9) Felsefe, %10'u (n=30) Sınıf Öğretmeni, %3,3'ü (n=10) Müzik, %3'ü (n=9) Sosyal Bilgiler, %2'si (n=6) Coğrafya, %0,7'si (n= 2) Almanca ve % 3,3'ü (n=10) Teknoloji Tasarım branşı öğretmenidir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

“Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” yapı geçerliliğine yönelik çalışmaların yürütülmesi bakımından uygunluğunu belirlemek için toplanan veriler üzerinde ilk olarak güvenirlik analizi ve madde analizleri yapılmıştır. “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğine” ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0,852$ olarak hesaplanmıştır. Cicchetti ve Sparrow (1990), güvenirlik katsayısının 0,70’den büyük olmasının bir ölçeğin güvenilir olduğunu ve 0,80 ile 0,89 arasındaki güvenirlik katsayılarının ise bir ölçeğin iyi düzeyde güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” geçerlilik analizlerinin yapılmasına uygun bir güvenirlik düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Madde analizi kapsamında düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve %27’lik alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30’dan büyük olduğu ve ölçek maddelerinin tamamında üst ve alt grup arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, ölçek maddelerinin benzer yönelimleri örneklediği ve ayırt edicilik açısından iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

AFA çalışma grubundan toplanan verilerin AFA için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (Sphericity) testi yapılmıştır. Field (2000) faktör analizinin yapılabilmesi için KMO katsayısının 0,50’den yüksek olması ve Barlett testinin ise anlamlı çıkması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yapılan analizler, ölçeğin KMO değerinin 0,88 olduğunu ve Barlett testinin ki-kare değerinin anlamlı ($p<,01$) olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için Temel Bileşen Analizi ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik döndürmede, ölçme aracında bulunan faktörlerin birbiri ile ilişkisiz olduğu varsayılmaktadır. Faktörler eksenlerin konumlarını

değiştirmeden 90 derecelik açı ile döndürülür. Varimax ise dik döndürme yöntemleri arasında en yaygın kullanılanlardandır (Saraçlı, 2011). Faktör analizinde faktör yükü 0,45'in altında olan (Büyüköztürk, 2010) ve binişiklik gösteren (iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın 0,10'nun altında olması) maddelerin ölçekten çıkartılması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin ilk formu için Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde, öz değeri 1'den büyük üç faktör elde edilmiştir. Binişiklik gösteren ve faktör yükü 0,45'in altında 4 madde olmuştur. Diğer maddelerin faktör yükleri ise ,599 ile ,844 arasında hesaplanmıştır. Bunun sonucunda binişiklik gösteren ve faktör yükü 0,45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır.

Çıkarılan maddelerin ölçeğin kapsam geçerliliğini bozmaması için ölçekte kalan maddeler alan uzmanları tarafından incelenmiş ve kapsam geçerliliğinin korunduğu belirtilmiştir. 8 maddelik ölçek üzerinde tekrar faktör analizi yapılabilmesi için öncelikle yine KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değerinin 0,837 ve Barlett testinin ki-kare değerinin anlamlı ($p < ,01$) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, 8 maddelik ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğe ilişkin hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği AFA Sonuçları

Madde	Sosyal Yenilik ve Risk Alma	Sosyal Proaktiflik	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
SGY1	,753		1,250	15,624	
SGY5	,839				
SGY7		,717			
SGY8		,800			59,04
SGY9		,668			
SGY10		,668	3,473	43,416	
SGY11		,814			
SGY12		,767			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, yinelenen faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri öz değerleri 3,473 ve 1,250 olan iki faktör altında toplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri, döndürme işlemine (rotasyona) tabi tutulmadığında 0,607 ile 0,814 arasında hesaplanırken; Varimax dik döndürme tekniği ile rotasyona tabi tutulduğunda 0,668 ile

0,839 arasında hesaplanmıştır. Ortaya çıkan faktörlerin adlandırılması için eğitim yönetimi alanında çalışan beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, birinci faktördeki maddelerin yenilik sürecinde risk alabilmeyi değerlendirdiği ve ikinci faktördeki maddelerin tamamının sosyal proaktiflik ile ilişkili olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Kraus ve diğerlerinin (2017) sosyal girişimcilik yöneliminin alt boyutlarına ilişkin yaptıkları sınıflandırma da göz önünde bulundurularak ölçeğin alt boyutları “sosyal proaktiflik” ve “sosyal yenilik ve risk alma” olarak adlandırılmıştır. “Sosyal yenilik ve risk alma” olarak adlandırılan birinci faktör ,753 ve ,839 faktör yüküne sahip iki maddeden oluşmakta ve toplam varyansın tek başına % 15,62’sini açıklamaktadır. “Sosyal proaktiflik” olarak adlandırılan ikinci faktör ise faktör yük değerleri ,668 ile ,814 arasında değişen altı maddeden oluşmakta ve toplam varyansın tek başına % 43,42’sini açıklamaktadır. İki faktör toplam varyansın birlikte % 59,04’ünü açıklamaktadır. Streiner (1994), AFA’da açıklanan toplam varyansın en az %50 olmasını önerirken, Tavşancıl (2005) birden fazla boyutlu ölçekler için %40 ile %60 arasında açıklanan toplam varyansın yeterli olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın yeterli olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmalıdır (Schumacker & Lomax, 2010). Böylece AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilir (Orçan, 2018). Bu nedenle, “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” AFA çalışmalarının tamamlanmasının ardından DFA çalışmalarına başlanmıştır. DFA için çalışma grubunu, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen 303 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. DFA çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	182	60,1
	Erkek	121	39,9
Yaş	23-31	35	11,6
	32-40	112	37
	41-49	113	37,3
	50-58	38	12,5
	59 ve üzeri	5	1,6
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	95	31,4
	11-20 yıl	115	38
	21-30 yıl	76	25,1
	31-40 yıl	17	5,6
İdari Kıdem	1-10 yıl	16	5
	11-20 yıl	7	2,2
	21-30 yıl	1	,3
Toplam		303	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi, DFA çalışma grubunun %60,1’i (n=182) kadın ve %40,2’si (n=121) erkektir. Çalışma grubunun % 11,6’sı (n=35) 23-31 yaş aralığında, %37’si (n=112) 32-40 yaş aralığında, % 37,3’ü (n=113) 41-49 yaş aralığında, % 12,5’i (n=38) 50-58 yaş aralığında ve % 1,6’sı (n=5) 59 yaş ve üzerindedir. Çalışma grubunun mesleki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında % 31,4’ünün (n=95) 1-10 yıl aralığında, % 38’inin (n=115) 11-20 yıl aralığında, % 25,1’inin (n=76) 21-30 yıl aralığında ve % 5,6’sının (n=17) 31-40 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda idari kıdemi bulunan 24 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcıların %5’i (n=16) 1-10 yıl aralığında, %2,2’si (n=7) 11-20 yıl aralığında ve %0,3’ü (n=1) 21-30 yıl aralığında idari kıdeme sahiptir. DFA çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Matematik	28	9,2
Fizik	14	4,6
Kimya	6	2
Biyoloji	11	3,6
Tarih	9	3
Türkçe	21	6,9
Rehberlik	24	7,9
İngilizce	27	8,9
Görsel Sanatlar	11	3,6
Bilişim Teknolojileri	10	3,3
Beden Eğitimi	15	5
Fen Bilgisi	14	4,6
Türk Dili ve Edebiyatı	12	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	4,3
Felsefe	7	2,3
Sınıf Öğretmeni	40	13,2
Müzik	10	3,3
Sosyal Bilgiler	11	3,6
Coğrafya	6	2
Almanca	3	1
Teknoloji Tasarım	11	3,6
Toplam	303	100

DFA çalışma grubunda 21 farklı branştan katılımcı bulunmaktadır. Çalışma grubunun %9,2'si (n=28) Matematik, %4,6'sı (n=14) Fizik, %2'si (n=6) Kimya, %3,6'sı (n=11) Biyoloji, % 3'ü (n=9) Tarih, %6,9'u (n=21) Türkçe, %7,9'u (n=24) Rehberlik, %8,9'u (n=27) İngilizce, %3,6'sı (n=11) Görsel Sanatlar, %3,3'ü (n=10) Bilişim Teknolojileri, %5'i (n=15) Beden Eğitimi, %4,6'sı (n=14) Fen Bilgisi, % 4'ü (n=12) Türk Dili ve Edebiyatı, %4,3'ü (n=13) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %2,3'ü (n=7) Felsefe, %13,2'si (n=40) Sınıf öğretmeni, %3,3'ü (n=10) Müzik, % 3,6'sı (n=11) Sosyal Bilgiler, %2'si (n=6) Coğrafya, %1'i (n= 3) Almanca ve % 3,6'sı (n=11) Teknoloji Tasarım branşı öğretmenidir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışmaları

“Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” AFA sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanması için birinci düzey çok faktörlü model DFA uygulanmıştır. İki faktörlü ve sekiz maddelik “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğine” ilişkin yapılan DFA sonucunda, yedi numaralı maddenin faktör yük değerinin kabul edilebilir alt sınır olan 0,30'un altında

olduğu görülmüş ve bu nedenle ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemi takiben tekrarlanan DFA sonucunda, 0,30'un altında faktör yükü olan herhangi bir maddeye rastlanılmamıştır. Maddelerin faktör yüklerinin 0,506 ile 0,784 arasında değiştiği ve korelasyon değerlerinin tamamının anlamlı olduğu ($p < ,001$) tespit edilmiştir. “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” birinci düzey çok faktörlü model DFA sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Sonuçları

Madde	Boyut	Parametre Tahminleri (Faktör Yükleri)	Standart Hata	t	p
SGY1	F1 (Sosyal Yenilik ve Risk Alma)	0,663	-	-	-
SGY5	F1 (Sosyal Yenilik ve Risk Alma)	0,671	0,156	8,043	***
SGY3	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,748	-	-	-
SGY4	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,696	0,084	11,337	***
SGY6	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,506	0,098	8,214	***
SGY7	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,726	0,081	11,820	***
SGY8	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,784	0,076	12,677	***

Birinci düzey çok faktörlü DFA kapsamında Maximum Likelihood yöntemi ile test edilen ölçek yapısının uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Test edilen ölçek yapısına ilişkin hesaplanan uyum iyiliği değerleri ve Simon ve diğerleri (2010), Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine ilişkin aralıklar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modifikasyon Öncesi	Modifikasyon Sonrası
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	4,845	3,205
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,80 \leq GFI$	0,944	0,965
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,80 \leq AGFI$	0,880	0,919
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,85 \leq CFI$	0,931	0,964
RMSEA	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,06 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,113	0,085
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,80 \leq NFI$	0,916	0,949
TLI	$0,90 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,889	0,936
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,85 \leq IFI$	0,932	0,964
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,045	0,034

χ^2 : 38,456; df: 12; p: 0,000

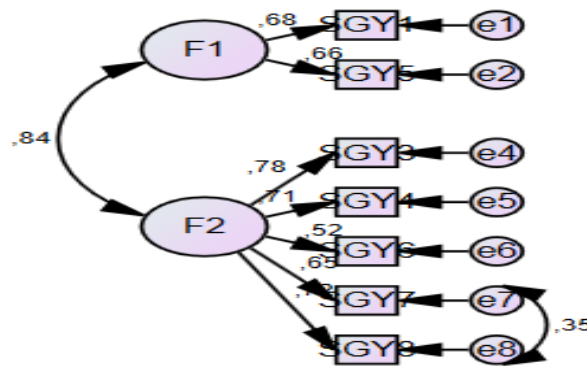
Tablo 14 incelendiğinde, test edilen model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmadan önce, “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” mutlak uyum indekslerinden GFI değerinin, karşılaştırmalı uyum iyiliği indekslerinden CFI, NFI ve IFI değerlerinin ve artık temelli uyum indeksi (SRMR) değerinin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. TLI ve AGFI değerleri ile modelin genel uyumunu gösteren χ^2/df değeri ise kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Ancak RMSEA değerinin kabul edilebilir sınır değerler içerisinde yer almadığı saptanmıştır. Bu nedenle, bu uyum indeksini düzeltme amacıyla modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme amacıyla modifikasyon indeksleri (MI) yüksek hatalar arasında (e7-e8) kovaryans oluşturulmuştur. Bu işlem sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında RMSEA değerinin kabul edilebilir değerler aralığında yer aldığı ve diğer uyum indekslerinin ise mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, çok faktörlü modelin veri seti ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Modelde yapılan bu iyileştirme sonrasında birinci düzey çok faktörlü DFA tekrarlanmış ve ölçek maddelerinin faktör yükleri, t ve p değerleri tekrar hesaplanmıştır. İyileştirme sonrası çok faktörlü model DFA sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15

İyileştirme Sonrası Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Madde	Boyut	Parametre Tahminleri (Faktör Yükleri)	Standart Hata	t	p
SGY1	F1 (Sosyal Yenilik ve Risk Alma)	0,675	-	-	-
SGY5	F1 (Sosyal Yenilik ve Risk Alma)	0,659	0,146	8,243	***
SGY3	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,779	-	-	-
SGY4	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,711	0,081	11,523	***
SGY6	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,522	0,094	8,430	***
SGY7	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,649	0,080	10,310	***
SGY8	F2 (Sosyal Proaktiflik)	0,718	0,073	11,489	***

Tablo 15 incelendiğinde, iki faktörlü ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin 0,522 ile 0,779 arasında değiştiği ve tüm korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu ($p<,001$) görülmektedir. Yedi madde ile iki faktörlü yapısı doğrulanan “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” çok faktörlü DFA sonucunda belirlenen yapısal modeli Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli

“Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” DFA çalışmaları tamamlandıktan sonra ölçek maddelerinin numaraları düzenlenmiştir. Madde numaralarının son hali, analizlerdeki madde numaraları ile şu şekilde eşleştirilmiştir: **SGY1=SGY1**, **SGY2=SGY8**, **SGY3=SGY9**, **SGY4=SGY5**, **SGY5=SGY10**, **SGY6=SGY11**, **SGY7=SGY12**. Ölçeğin son halinde 1 ve 4 numaralı maddeler “sosyal yenilik ve risk alma” alt boyutunda yer alırken; 2, 3, 5, 6 ve 7 numaralı maddeler “sosyal proaktiflik” alt boyutunda bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır.

Madde -Toplam ve Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonlarına İlişkin Analizler

Her bir maddenin genel amaca hizmet edebilirlik düzeyi, ölçekteki her bir maddeden alınan puanlar ile ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonların, madde-toplam korelasyonu ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplamaları ile incelenmesiyle belirlenmiştir. Tablo 16’da madde-toplam ve düzeltilmiş madde -toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 16

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin Madde- Toplam ve Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Madde-Toplam Korelasyon	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon
		R	r
Sosyal Yenilik Ve Risk Alma	SGY1	,644	,521
	SGY4	,673	,524
Sosyal Proaktiflik	SGY2	,777	,677
	SGY3	,757	,646
	SGY5	,636	,462
	SGY6	,727	,612
	SGY7	,765	,672

(N=303; **<,001)

Tablo 16 ‘da yer alan madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, her bir maddenin ölçeğin geneli ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($p<,001$). Aynı zamanda her bir maddenin ölçeğin geneli ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları da anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($p<,001$). Field (2013), güvenilir bir ölçek maddesinin ölçek toplam puanı ile ,30’un üzerinde ve pozitif bir ilişki içinde olması gerektiğini belirtmiştir. “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” madde-toplam korelasyonları ,636 ile ,777 arasında değişirken düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

ise ,462 ile ,677 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, ölçek maddelerinde ölçülen yönelim ile ölçeğin tamamının ölçmek istediği yönelimin aynı olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyona bakıldığında ise sosyal yenilik ve risk alma faktörü ile sosyal proaktiflik faktörü arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0,570$) olduğu görülmüştür.

Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Analizler

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünün hesaplanabilmesi için öncelikle her bir maddeden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Ardından alt %27 ve üst %27'lik grupları oluşturan 82'şer kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Belirlenen bu grupların ölçek maddelerinden aldığı toplam puanlar, bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sosyal Yenilik ve Risk Alma	SGY1	Alt	82	3,6707	1,24776	-8,150	94,947	,000
		Üst	82	4,8415	,36749			
	SGY4	Alt	82	2,4634	,97113	-13,829	148,844	,000
		Üst	82	4,3049	,71473			
Sosyal Proaktiflik	SGY2	Alt	82	2,8902	1,04239	-13,852	114,004	,000
		Üst	82	4,6463	,48105			
	SGY3	Alt	82	2,6951	,93873	-16,314	125,356	,000
		Üst	82	4,6220	,51256			
	SGY5	Alt	82	2,6220	,97677	-11,659	162	,000
		Üst	82	4,3902	,96553			
	SGY6	Alt	82	2,6463	1,01071	-13,072	126,972	,000
		Üst	82	4,3171	,56389			
	SGY7	Alt	82	2,8902	,98138	-12,395	126,625	,000
		Üst	82	4,4268	,54502			

Tablo 17'de görüldüğü gibi, bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” maddelerinin tamamında üst ve alt gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<,001$). Dolayısıyla, ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Güvenirliliğe İlişkin Analizler

“Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” alt boyutları ve bütünü için güvenirliği (iç tutarlılığı) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin alt

boyutlarına ve bütününe ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Sosyal Yenilik ve Risk Alma	2	,606
Sosyal Proaktiflik	5	,812
Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği	7	,833

Tablo 18 incelendiğinde, ölçeğin bütünü için Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının 0,83; “sosyal yenilik ve risk alma” alt boyutu için 0,61 ve “sosyal proaktiflik” alt boyutu için 0,81 olarak hesaplandığı görülmektedir. Leedy (1997), 0,70’in üzerindeki güvenirlik katsayılarının bir ölçeğin güvenilirliğini gösterdiğini belirtmiştir. Ölçeğin iki maddeden oluşan “sosyal yenilik ve risk alma” alt boyutu için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,70’in altında kalmıştır. Bir ölçekte yer alan madde sayısının az olması, düşük güvenirlik değerlerinin hesaplanmasına neden olabilmektedir (Cortina, 1993). Öte yandan Burns ve Grove (2008) ve van Griethuijsen ve diğerleri (2014) 0,60’ın üzerindeki güvenirlik katsayılarının yeterli kabul edilebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak, “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeğinin” hem alt boyutları hem de bütünü bakımından güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.1.2. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği

Araştırmada devlet okulundaki yöneticilerin ve öğretmenlerin bireysel düzeyde sosyal girişimcilik kapasitelerinin göstergesi olarak sosyal girişimciliğe yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi amacıyla Hockerts (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Hockerts (2015) “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğini” Mair ve Noboa’nın (2006) sosyal girişimcilik niyeti üzerine yaptıkları çalışmada ortaya çıkardıkları dört boyutlu modeli esas alarak geliştirmiştir. Ölçek aracılığıyla bireylerin sosyal girişimcilik niyetleri bağlamında (Hockerts, 2015) sosyal girişimci olabilmeleri için gerekli tutum ve inançlara (öncüllere) sahip olup olmadıkları bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan değerlendirilmektedir. Ölçek toplamda 18 maddeden ve “empati”, “ahlaki yükümlülük”, “öz yeterlik” ve “algılanan sosyal destek” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Mair ve Noboa (2006), empatinin sosyal girişimcilikte önemli bir tutumsal unsur olduğunu belirtmiştir. Empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (Jolliffe & Farrington, 2006). Bilişsel empati, diğer insanların ne gibi duygulara sahip olduğunu düşünme yeteneği iken (Gallup & Platek, 2002), duyuşsal empati, bir kişinin başka bir varlığın bilişsel durumuna duygusal olarak tepki verme eğilimidir (Macaskill, Maltby, & Day, 2002). Bu bağlamda ölçeğin *empati* alt boyutunda, toplumun dezavantajlı kesimi içerisinde yer alan insanların hissettiklerini anlamlandırmaya ve onları anlamaya ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu alt boyutta altı madde (1-6) yer almaktadır. *Ahlaki yükümlülük*, algılanan ahlaki normların bir sonucu olarak toplumun dışlanmış kesimlerinin sorunları ile ilgilenme konusunda bireylerin kendilerini ne ölçüde yükümlü hissettiklerine odaklanmaktadır (Hockerts, 2015). Ahlaki yükümlülük alt boyutunda dört madde (7-10) yer almaktadır. Mair ve Noboa'ya (2006) göre, bireylerin sosyal girişimlerde yer almasında öz yeterlik algısının yüksek olması önemli bir etkidir. *Öz yeterlik* alt boyutunda, bireylerin sosyal sorunların çözümü için ihtiyaç duyulan yeteneklere sahip olup olmadıklarına ilişkin inançları incelenmektedir. *Öz yeterlik* alt boyutunda dört madde (11-14) yer almaktadır. Mair ve Noboa (2006), bir sosyal girişim kurmaya yönelik davranışsal niyetlerin oluşumunu tetiklemek için sosyal desteğe ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. *Algılanan sosyal destek* alt boyutunda, bireylerin girişimde bulunmaya karar vermeleri halinde ne ölçüde destek alabileceklerini düşündükleri incelenmektedir. Algılanan sosyal destek alt boyutunda dört madde (15-18) bulunmaktadır.

5'li Likert tipindeki ölçekte yer alan maddelere "1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= kısmen katılıyorum, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum" seçenekleri ile cevap verilmektedir. Empati alt boyutundaki 2. madde ("Toplumun dışlanmış kesimlerinde yaşayan insanların nasıl hissettiklerini önemsemiyorum."), 4. madde ("Sosyal açıdan dışlanmış insanları düşünürken çok fazla duygusallaşmıyorum."), ve 6. madde ("Kendimden daha az şanslı insanlara karşı şefkat duymakta zorlanıyorum.") ters puanlanmaktadır. Ayrıca, *öz yeterlik* alt boyutundaki 14. madde ("Önemli bir sosyal değişimi meydana getirmenin benim için mümkün olacağına inanmıyorum.") ve *algılanan sosyal destek* alt boyutundaki 18. madde ("Bir sosyal girişim başlatsam çok fazla destek göreceğimi sanmıyorum.") için de ters puanlanma yapılmaktadır.

Alan yazın taramasında yetişkinlerin sosyal girişimciliklerinin sosyal girişimciliğe temel oluşturan inançlar, fikirler ve duygular bakımından incelenmesine yönelik geliştirilen kapsamlı bir Türkçe ölçeğe rastlanmamıştır. "Sosyal Girişimcilik

Öncülleri Ölçeğinin”, sosyal girişimcilik kapasitesinin bireysel düzeyde bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan incelenmesini sağlayabilmesi nedeniyle araştırmanın amacına hizmet edebileceği düşünülerek Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla yürütülen çalışmalar aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” Türkçeye uyarlama çalışmaları kapsamında, öncelikle araştırmacı ve İngilizce ve Türkçeye hâkim üç uzmanın yer aldığı toplam dört kişilik bir komisyon tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri komisyonu ölçeğin içeriğine ilişkin teorik bilgisi olan ve olmayan uzmanlardan oluşturulmuştur. Dört kişilik komisyon ölçekte yer alan maddelerin çevirisi üzerinde görüş birliğine vardıktan sonra Türkçe ölçek formu maddelerin anlaşılabilirliği ve kültürel uyumluluğu bakımından komisyonda yer almayan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşünün alınmasının ardından hazırlanan Türkçe ölçek formu, İngilizceyi ve Türkçeyi çok iyi bilen 40 kişilik bir gruba uygulanmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe ölçek formuna son hali verilmiştir. Ardından, Türkçe ölçek formu araştırmacının yer almadığı üç kişilik yeni bir çeviri komisyonu tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ölçek ile orijinal ölçek karşılaştırılmıştır. Geri çeviri çalışmasının tamamlanması ve ölçek formlarının benzerlik bakımından karşılaştırılması sonucunda komisyon Türkçe formun kullanılmasına görüş birliği ile karar vermiştir.

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” orijinal formu ile Türkçe formu 40 kişilik farklı bir gruba bir hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ölçeğin orijinali ile Türkçe versiyonundan elde edilen puanlar arasında yapıların eş değeri testi edilmiştir. Bunun için öncelikle ölçeğin orijinalinden ve Türkçe versiyonundan alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların normal dağılımlarına bakılmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli (Türkçe ölçek için $p=,200$ ve İngilizce ölçek için $p=,137$) ve empati alt boyutu (Türkçe ölçek için $p=,090$ ve İngilizce ölçek için $p=,064$) için hem Türkçe hem de İngilizce versiyonlardan elde edilen puanlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ($p>,05$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarında öz yeterlik, ahlaki yükümlülük ve algılanan sosyal destek alt boyutları için çarpıklık ve basıklık katsayıları ise $-,571$ ile $1,270$ aralığında hesaplanmıştır. Hair ve diğerleri (2013), normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ değer

aralığında olabileceğini belirtirken, George ve Mallery (2010) ise -2 ile +2 değer aralığında olabileceğini belirtmiştir. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranları da normal dağılım için Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere -1,96 ile +1,96 aralığında yer almıştır. Dolayısıyla, normal dağılımın test edilmesi için hesaplanan değerler, ölçeğin iki versiyonundan da elde edilen puanların normal dağıldığını göstermektedir. Bu nedenle, ölçek formlarının eş değerliğini test etmek için parametrik bir test olan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu uygulanmıştır. “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” Türkçe ve İngilizce formları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Orijinalinin ve Türkçe Versiyonunun Dilsel Eşdeğerliğine İlişkin Sonuçlar

	Empati (TR)	Ahlaki Yükümlülük (TR)	Öz Yeterlik (TR)	Algılanan Sosyal Destek (TR)	Toplam (TR)
Empati (İNG)	,97				
Ahlaki Yükümlülük (İNG)		,91			
Öz Yeterlik (İNG)			,84		
Algılanan Sosyal Destek (İNG)				,98	
Toplam (İNG)					,96

Tablo 19’da görüldüğü gibi, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” Türkçe ve İngilizce formlarından alınan toplam puanlar arasında anlamlı, pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.96$, $p<.05$) bulunmaktadır. Empati ($r=.97$, $p<.05$), ahlaki yükümlülük ($r=.91$, $p<.05$) ve algılanan sosyal destek ($r=.98$, $p<.05$) alt boyutlarında da anlamlı, pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Öz yeterlik ($r=.84$, $p<.05$) alt boyutunda ise anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” İngilizce ve Türkçe versiyonlarının dilsel eşdeğerliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışma Grubu

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” dil geçerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların tamamlanmasının ardından yapı geçerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar kapsamında öncelikle AFA uygulanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında DFA’nın yeterli olduğu söylene de DFA’da farkına varılamayacak yapılar AFA sayesinde keşfedilebilmektedir (Bandalos & Finney, 2010). Bu nedenle AFA’nın yapılabilmesi için “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği”, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki kamu ve özel ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanmıştır. AFA için verilerin toplandığı çalışma grubunu basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 301 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmuştur. AFA için oluşturulan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	160	53,15
	Erkek	141	46,85
Yaş	23-31	49	16,3
	32-40	92	30,6
	41-49	107	35,5
	50-58	44	14,6
	59 ve üzeri	9	3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	100	33,2
	11-20 yıl	113	37,5
	21-30 yıl	72	23,9
	31-40 yıl	16	5,3
İdari Kıdem	1-10 yıl	34	11,1
	11-20 yıl	9	2,9
	21-30 yıl	1	0,3
Toplam		301	100

Tablo 20’de görüldüğü gibi, AFA çalışma grubunun %53,15’ini (n=160) kadınlar ve %46,85’ini (n=141) erkekler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaşa göre dağılımına bakıldığında; %16,3’ünün (n=49) 23-31 yaş aralığında, %30,6’sının (n=92) 32-40 yaş aralığında, %35,5’inin (n=107) 41-49 yaş aralığında, %14,6’sının (n=44) 50-58 yaş aralığında ve %3’ünün (n=9) 59 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışma

grubunun % 33,2'si (n=100) 1-10 yıl aralığında, % 37,5'i (n=113) 11-20 yıl aralığında, % 23,9'u (n=72) 21-30 yıl aralığında ve % 5,3'ü (n=16) 31-40 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki katılımcılardan %11,1'i (n=34) 1-10 yıl aralığında, %2,9'u (n=9) 11-20 yıl aralığında ve %0,3'ü (n=1) 21-30 yıl aralığında idari kıdeme sahiptir. AFA çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı ise Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Matematik	25	8,3
Fizik	13	4,3
Kimya	15	5
Biyoloji	19	6,3
Tarih	7	2,3
Türkçe	19	6,3
Rehberlik	18	6
İngilizce	23	7,6
Görsel Sanatlar	11	3,7
Bilişim Teknolojileri	6	2
Beden Eğitimi	18	6
Fen Bilgisi	16	5,3
Türk Dili ve Edebiyatı	19	6,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	5
Felsefe	9	3
Sınıf Öğretmeni	30	10
Müzik	10	3,3
Sosyal Bilgiler	9	3
Coğrafya	6	2
Almanca	3	1
Teknoloji Tasarım	10	3,3
Toplam	301	100

AFA çalışma grubunun %8,3'ü (n=25) Matematik, %4,3'ü (n=13) Fizik, %5'i (n=15) Kimya, %6,3'ü (n=19) Biyoloji, %2,3'ü (n=7) Tarih, %6,3'ü (n=19) Türkçe, %6'sı (n=18) Rehberlik, %7,6'sı (n=23) İngilizce, %3,7'si (n=11) Görsel Sanatlar, %2'si (n=6) Bilişim Teknolojileri, %6'sı (n=18) Beden Eğitimi, %5,3'ü (n=16) Fen Bilgisi, %6,3'ü (n=19) Türk Dili ve Edebiyatı, %5'i (n=15) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %3'ü (n=9) Felsefe, %10'u (n=30) Sınıf öğretmeni, %3,3'ü (n=10) Müzik, %3'ü (n=9) Sosyal Bilgiler, %2'si (n=6) Coğrafya, %1'i (n=3) Almanca ve %3,3'ü (n=10) Teknoloji Tasarım branşı öğretmenidir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” yapı geçerliliğine yönelik çalışmaların yürütülmesi bakımından uygunluğunu belirlemek için toplanan veriler üzerinde ilk olarak güvenilirlik analizi ve madde analizleri yapılmıştır. “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğine” ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı (α) 0,856 olarak hesaplanmıştır. Cicchetti ve Sparrow (1990), 0,80 ile 0,89 arasındaki güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde bir güvenilirliğe işaret ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” geçerlilik analizlerinin yapılmasına uygun bir güvenilirlik düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Madde analizi kapsamında, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve %27’lik alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30’dan büyük olduğu ve ölçek maddelerinin tamamında üst ve alt grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, ölçek maddelerinin tamamının benzer tutum ve inançları örneklediği ve ayırt edicilik açısından iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

AFA çalışma grubundan toplanan verilerin AFA için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (Sphericity) testi yapılmıştır. Çokluk ve diğerleri (2012), KMO katsayısının 0,50’den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada yapılan analizler, ölçeğin KMO değerinin 0,83 olduğunu ve Barlett testinin ki-kare değerinin anlamlı ($p<,01$) olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için Temel Bileşen Analizi ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk formu için Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde, orijinal ölçekte olduğu gibi, öz değeri 1’den büyük dört faktör elde edilmiştir. Ancak “öz yeterlik” alt boyutunda faktör yükü, kabul edilebilir alt sınır olan 0,30’un (Hair vd., 2013) altında kalan bir madde (madde 14) olmuştur. Bu nedenle, bu madde ölçekten çıkarılarak kalan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Çıkarılan maddenin ölçeğin kapsam geçerliliğini bozması adına çıkarılan madde ve ölçekte kalan maddeler, eğitim yönetimi alanından üç uzman tarafından incelenmiş ve uzmanlardan yapılan işlemde kapsam geçerliliğinin etkilenmediği dönüştürülmüştür.

17 maddelik ölçek üzerinde tekrar faktör analizi yapılabilmesi için öncelikle yine KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değerinin 0,832 ve Barlett

testinin ki-kare değerinin anlamlı ($p<,01$) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, 17 maddelik ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğe ilişkin hesaplanan faktör yük değerleri ve belirlenen faktörlerin açıkladığı toplam varyanslar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği AFA Sonuçları

Madde	Empati	Ahlaki Yükümlülük	Öz Yeterlik	Algılanan Sosyal Destek	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
SGÖ1	,722						
SGÖ2	,703						
SGÖ3	,761				5,464	32,138	
SGÖ4	,732						
SGÖ5	,662						
SGÖ6	,659						
SGÖ7		,824					
SGÖ8		,845			2,713	15,956	
SGÖ9		,865					67,005
SGÖ10		,762					
SGÖ11			,852				
SGÖ12			,887		1,436	8,448	
SGÖ13			,649				
SGÖ15				,586			
SGÖ16				,938	1,779	10,463	
SGÖ17				,935			
SGÖ18				,874			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, yinelenen faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri orijinal ölçekte olduğu gibi dört faktör altında toplanmıştır. “Empati” faktörünün öz değeri 5,464; “ahlaki yükümlülük” faktörünün öz değeri 2,713; “öz yeterlik” faktörünün öz değeri 1,436 ve “algılanan sosyal destek” faktörünün öz değeri 1,779’dur.

Ölçek maddelerinin faktör yükleri, döndürme işlemine (rotasyona) tabi tutulmadığında 0,373 ile 0,745 arasında hesaplanırken; Varimax dik döndürme tekniği ile rotasyona tabi tutulduğunda 0,586 ile 0,938 arasında hesaplanmıştır. “Empati” faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,659 ile ,761 arasında; “ahlaki yükümlülük” alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ,762 ile ,865 arasında; “öz yeterlik” alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ,649 ile ,887 arasında ve “algılanan sosyal destek” alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri ,586 ile ,938 arasında değişmektedir. “Empati”

faktörü toplam varyansın tek başına %32,138'ini, “ahlaki yükümlülük” faktörü toplam varyansın tek başına %15,956'sını, “öz yeterlik” faktörü toplam varyansın tek başına %8,448'ini ve “algılanan sosyal destek” faktörü toplam varyansın tek başına %10,463'ünü açıklamaktadır. Dört faktör toplam varyansın birlikte %67,005'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin AFA sonrası son halinde madde numaralarının güncellenmesi ile maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şu şekilde olmuştur: “Empati” (SGÖ1, SGÖ2, SGÖ3, SGÖ4, SGÖ5 ve SGÖ6), “Ahlaki yükümlülük” (SGÖ7, SGÖ8, SGÖ9 ve SGÖ10); “Öz yeterlik” (SGÖ11, SGÖ12 ve SGÖ13) ve “Algılanan sosyal destek” (SGÖ14, SGÖ15, SGÖ16 ve SGÖ17).

Doğrulamalı Faktör Analizi

Çalışma Grubu

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” AFA çalışmalarının tamamlanmasının ardından DFA çalışmalarına başlanmıştır. DFA için çalışma grubunu, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen 306 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. DFA çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	183	59,8
	Erkek	123	40,2
Yaş	23-31	39	12,7
	32-40	100	32,7
	41-49	117	38,2
	50-58	39	12,7
	59 ve üzeri	5	1,6
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	95	31
	11-20 yıl	117	38,2
	21-30 yıl	77	25,2
	31-40 yıl	17	5,6
İdari Kıdem	1-10 yıl	16	5,2
	11-20 yıl	8	2,6
	21-30 yıl	1	0,3
Toplam		306	100

Tablo 23'te görüldüğü gibi, DFA çalışma grubunun %59,8'ini (n=183) kadınlar ve %40,2'sini (n=123) erkekler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaşa göre dağılımına bakıldığında; %12,7'sinin (n=39) 23-31 yaş aralığında, %32,7'sinin (n=100) 32-40 yaş aralığında, % 38,2'sinin (n=117) 41-49 yaş aralığında, % 12,7'sinin (n=39) 50-58 yaş aralığında ve %1,6'sının (n=5) 59 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %31'i (n=95) 1-10 yıl aralığında, %38,2'si (n=117) 11-20 yıl aralığında, %25,2'si (n=77) 21-30 yıl aralığında ve %5,6'sı (n=17) 31-40 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki katılımcıların %5,2'si (n=16) 1-10 yıl aralığında, %2,6'sı (n=8) 11-20 yıl aralığında ve %0,3'ü (n=1) 21-30 yıl aralığında idari kıdeme sahiptir. DFA çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı ise Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Matematik	28	9,2
Fizik	14	4,6
Kimya	8	2,6
Biyoloji	11	3,6
Tarih	9	2,9
Türkçe	21	6,9
Rehberlik	25	8,2
İngilizce	27	8,8
Görsel Sanatlar	11	3,6
Bilişim Teknolojileri	10	3,3
Beden Eğitimi	15	4,9
Fen Bilgisi	15	4,9
Türk Dili ve Edebiyatı	12	3,9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	4,2
Felsefe	7	2,3
Sınıf Öğretmeni	40	13,1
Müzik	10	3,3
Sosyal Bilgiler	11	3,6
Coğrafya	2	,65
Almanca	1	,33
Teknoloji Tasarım	13	4,25
Toplam	306	100

DFA çalışma grubunda 21 farklı branştan katılımcı bulunmaktadır. Çalışma grubunun %9,2'si (n=28) Matematik, %4,6'sı (n=14) Fizik, %2,6'sı (n=8) Kimya, %3,6'sı (n=11) Biyoloji, %2,9'u (n=9) Tarih, %6,9'u (n=21) Türkçe, %8,2'si (n=25) Rehberlik, %8,8'i (n=27) İngilizce, %3,6'sı (n=11) Görsel Sanatlar, %3,3'ü (n=10)

Bilişim Teknolojileri, %4,9'u (n=15) Beden Eğitimi, %4,9'u (n=15) Fen Bilgisi, % 3,9'u (n= 12) Türk Dili ve Edebiyatı, %4,2'si (n=13) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %2,3'ü (n=7) Felsefe, %13,1'i (n=40) Sınıf öğretmeni, %3,3'ü (n=10) Müzik, %3,6'sı (n=11) Sosyal Bilgiler, %0,65'i (n=2) Coğrafya, %0,33'ü (n=1) Almanca ve %4,25'i (n=13) Teknoloji Tasarım branşı öğretmenidir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışmaları

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” AFA sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanması için birinci düzey çok faktörlü model DFA uygulanmıştır. Dört faktörlü ve 17 maddeden oluşan “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğine” ilişkin yapılan DFA sonucunda “algılanan sosyal destek” alt boyutunda yer alan 17 numaralı maddenin faktör yük değerinin kabul edilebilir alt sınır olan 0,30'un altında olduğu görülmüş ve bu nedenle ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemi takiben tekrarlanan DFA sonucunda, 0,30'un altında faktör yükü olan herhangi bir maddeye rastlanılmamıştır. “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” birinci düzey çok faktörlü model DFA sonuçları Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Sonuçları

Madde	Alt Boyut	Parametre Tahminleri (Faktör Yükleri)	Standart Hata	t	p
SGÖ7	Ahlaki Yükümlülük	0,824	-	-	-
SGÖ8	Ahlaki Yükümlülük	0,899	0,064	17,956	***
SGÖ9	Ahlaki Yükümlülük	0,807	0,063	15,956	***
SGÖ10	Ahlaki Yükümlülük	0,581	0,083	10,504	***
SGÖ1	Empati	0,578	-	-	-
SGÖ2	Empati	0,463	0,415	6,270	***
SGÖ3	Empati	0,703	0,152	8,212	***
SGÖ4	Empati	0,455	0,385	6,186	***
SGÖ5	Empati	0,626	0,141	7,732	***
SGÖ6	Empati	0,532	0,423	6,941	***
SGÖ14	Algılanan Sosyal Destek	0,386	-	-	-
SGÖ15	Algılanan Sosyal Destek	0,925	0,358	7,108	***
SGÖ16	Algılanan Sosyal Destek	0,984	0,374	7,059	***
SGÖ11	Öz Yeterlik	0,928	-	-	-
SGÖ12	Öz Yeterlik	0,932	0,044	23,432	***
SGÖ13	Öz Yeterlik	0,637	0,047	12,966	***

Tablo 25 incelendiğinde, dört faktörlü ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin 0,386 ile 0,984 arasında değiştiği ve tüm korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu ($p < ,001$) görülmektedir.

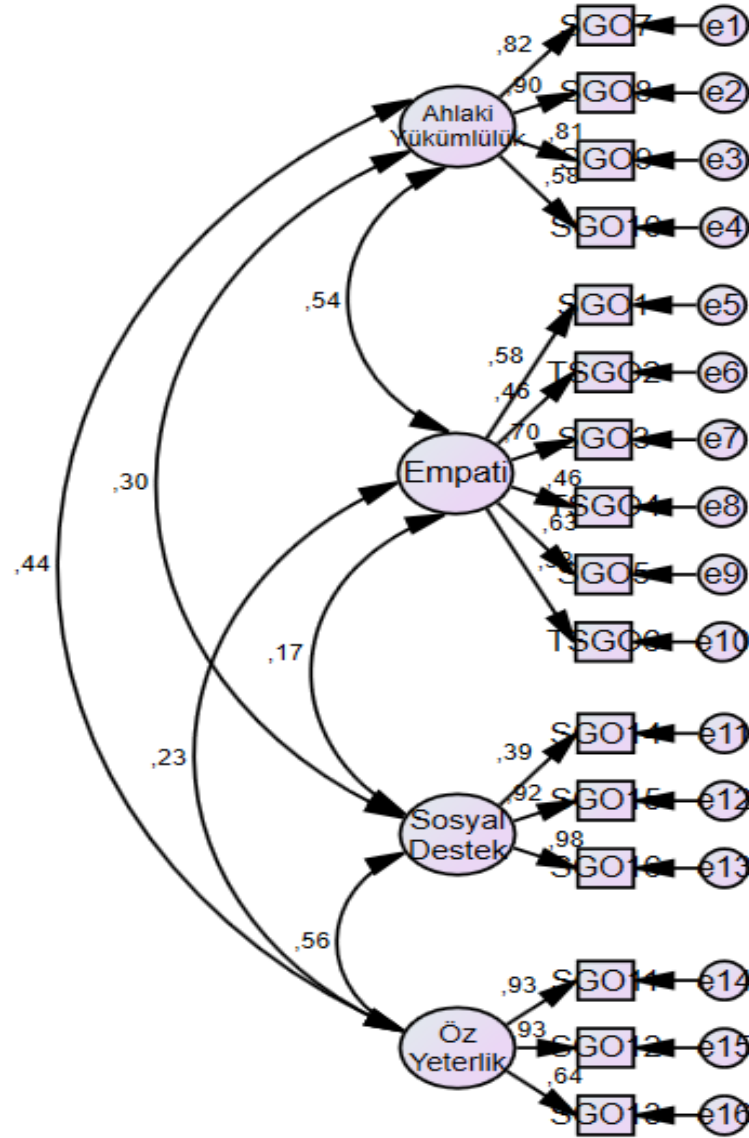
Birinci düzey çok faktörlü DFA kapsamında Maximum Likelihood yöntemi ile test edilen ölçek yapısının uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Test edilen ölçek yapısına ilişkin hesaplanan uyum iyiliği değerleri ve Simon ve diğerleri (2010), Hooper ve diğerleri (2008) ve Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) tarafından önerilen mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine ilişkin aralıklar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model DFA Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Yapısal Model Ölçümleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	2,484
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,80 \leq GFI$	0,912
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,80 \leq AGFI$	0,878
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,85 \leq CFI$	0,940
RMSEA	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,06 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,070
NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,80 \leq NFI$	0,904
TLI	$0,90 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,926
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,85 \leq IFI$	0,940
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,071
$\chi^2: 243,470$; $df: 98$; $p: 0,000$			

Tablo 26 incelendiğinde, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğine” ilişkin modelin genel uyumunu gösteren χ^2/df değerinin, mutlak uyum indekslerinden GFI değerinin ve karşılaştırmalı uyum iyiliği indekslerinden TLI değerinin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum iyiliği indekslerinden CFI, NFI, IFI ve RMSEA değerlerinin, mutlak uyum indekslerinden AGFI değerinin ve artık temelli uyum indeksi olan SRMR değerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, çok faktörlü modelin veri seti ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. 16 madde ile dört faktörlü yapısı doğrulanan “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” çok faktörlü DFA sonucunda belirlenen yapısal modeli Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli

Ölçeğin DFA sonrası son halinde alt boyutlara göre maddelerin dağılımı şu şekilde olmuştur: “Empati” (SGÖ1, SGÖ2, SGÖ3, SGÖ4, SGÖ5 ve SGÖ6), “Ahlaki yükümlülük” (SGÖ7, SGÖ8, SGÖ9 ve SGÖ10); “Öz yeterlik” (SGÖ11, SGÖ12 ve SGÖ13) ve “Algılanan sosyal destek” (SGÖ14, SGÖ15, SGÖ16). Ölçeğin son halinde “empati” alt boyutunda yer alan SGÖ2 (“Toplumsal dışlanmış kesimlerinde yaşayan insanların nasıl hissettiklerini önemsemiyorum.”), SGÖ4 (“Sosyal açıdan dışlanmış insanları düşünürken çok fazla duygusallaşmıyorum.”) ve SGÖ6 (“Kendimden daha az

şanslı insanlara karşı şefkat duymakta zorlanıyorum.”) ters puanlanması gereken maddeler olarak yer almıştır.

Madde -Toplam ve Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonlarına İlişkin Analizler

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğindeki” her bir maddenin sosyal girişimcilik öncüllerinin incelenmesi amacına hizmet edip etmediği, her bir maddeden alınan puanlar ile ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonların, madde-toplam korelasyonu ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplamaları ile incelenmesiyle belirlenmiştir. Tablo 27’de madde-toplam ve düzeltilmiş madde -toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 27

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Madde- Toplam ve Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut	Maddeler	Madde-Toplam Toplam	Düzeltilmiş Madde-
		Korelasyon	Toplam Korelasyon
		r	r
Empati	SGÖ1	,452	,378
	SGÖ2	,401	,330
	SGÖ3	,492	,419
	SGÖ4	,471	,391
	SGÖ5	,531	,463
	SGÖ6	,379	,304
Ahlaki Yükümlülük	SGÖ7	,635	,590
	SGÖ8	,726	,670
	SGÖ9	,685	,625
	SGÖ10	,553	,459
Öz Yeterlik	SGÖ11	,673	,595
	SGÖ12	,673	,593
	SGÖ13	,687	,621
Algılanan Sosyal Destek	SGÖ14	,479	,370
	SGÖ15	,623	,527
	SGÖ16	,628	,536

(N=306; **<,001)

Tablo 27’de yer alan madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, her bir maddenin ölçeğin geneli ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($p<,001$). Aynı zamanda her bir maddenin ölçeğin geneli ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları da anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($p<,001$). Ferketich (1991), iyi

bir ölçekte düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun 0,30 ile 0,70 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ,304 ile ,670 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, ölçeğin her bir maddesinde ölçülen tutum ve inanç ile ölçeğin tamamının ölçmek istediği tutum ve inancın aynı olduğu söylenebilir.

Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Analizler

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünün hesaplanabilmesi için öncelikle her bir maddeden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Ardından alt %27 ve üst %27’lik grupları oluşturan 83’er kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Belirlenen bu grupların ölçek maddelerinden aldığı toplam puanlar, bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Empati	SGÖ1	Alt	83	4,0723	,71197	-6,323	164	,000
		Üst	83	4,6747	,49654			
	SGÖ2	Alt	83	4,2289	,61138	-5,261	164	,000
		Üst	83	4,6747	,47134			
	SGÖ3	Alt	83	4,0120	,68954	-6,956	164	,000
		Üst	83	4,6627	,50066			
	SGÖ4	Alt	83	3,8675	,80806	-6,332	164	,000
		Üst	83	4,5542	,56855			
	SGÖ5	Alt	83	3,9639	,57267	-8,544	160,772	,000
		Üst	83	4,6747	,49654			
	SGÖ6	Alt	83	4,1325	,51255	-6,922	164	,000
		Üst	83	4,6747	,49654			
Ahlaki Yükümlülük	SGÖ7	Alt	83	3,8072	,80331	-9,674	124,173	,000
		Üst	83	4,7711	,42269			
	SGÖ8	Alt	83	3,6867	,74781	12,453	121,106	,000
		Üst	83	4,8313	,37674			
	SGÖ9	Alt	83	3,6506	,72303	12,358	134,490	,000
		Üst	83	4,7952	,43502			
	SGÖ10	Alt	83	3,5060	,83189	-9,256	161,906	,000
		Üst	83	4,6386	,74209			

Tablo 28'in devamı

Alt Boyut	Madde	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öz Yeterlik	SGÖ11	Alt	83	3,2530	,94796	12,356	125,333	,000
		Üst	83	4,7108	,50679			
	SGÖ12	Alt	83	3,0964	,91883	12,043	142,516	,000
		Üst	83	4,5542	,60994			
	SGÖ13	Alt	83	3,6145	,86717	12,082	111,659	,000
		Üst	83	4,8675	,37518			
Algılanan Sosyal Destek	SGÖ14	Alt	83	3,2169	,97591	-7,230	161,771	,000
		Üst	83	4,2530	,86734			
	SGÖ15	Alt	83	2,8313	,94765	10,841	164	,000
		Üst	83	4,3012	,79226			
	SGÖ16	Alt	83	2,8072	,90335	11,988	156,009	,000
		Üst	83	4,3253	,71752			

Tablo 28'de görüldüğü gibi, bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” maddelerinin tamamında üst ve alt gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<,001$). Sonuç olarak, ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Güvenirlğe İlişkin Analizler

“Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” alt boyutları ve bütünü için güvenirliği (iç tutarlılığı) Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Empati	6	,777
Ahlaki Yükümlülük	4	,850
Öz Yeterlik	3	,865
Algılanan Sosyal Destek	3	,786
Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği	16	,862

Tablo 29’da görüldüğü gibi ölçeğin bütünü için Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=,862$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı “empati” alt boyutu için $\alpha= 0,777$; “ahlaki yükümlülük” alt boyutu için $\alpha=0,850$; “öz yeterlik” alt

boyutu için $\alpha=0,865$ ve “algılanan sosyal destek” alt boyutu için $\alpha= 0,786$ olarak hesaplanmıştır. Konting, Kamaruddin ve Man (2009), 0,61 - 0,70 aralığındaki Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir olduğunu; 0,71 - 0,80 aralığındaki güvenilirlik katsayılarının iyi ve kabul edilebilir olduğunu; 0,81 - 0,90 aralığındaki güvenilirlik katsayılarının ise iyi düzeyde güvenilirliğe işaret ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” bütününe ve “ahlaki yükümlülük” ve “öz yeterlik” alt boyutlarının iyi düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. “Empati” ve “algılanan sosyal destek” alt boyutlarının ise iyi ve kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeğinin” tutarlı ölçümler yapabileceği anlaşılmaktadır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri dört aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, öncelikle okulun sosyal girişimcilik bağlamında ihtiyaçlarının ve mevcut sosyal girişimcilik kapasitesinin belirlenebilmesi için okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme ve okulda görev yapan öğretmenler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Okul müdürü ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan ve on ana sorudan oluşan “okul yöneticisi görüşme formu” (Ek F) ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, yine araştırmacı tarafından hazırlanan ve dokuz ana sorudan oluşan “öğretmen görüşme formu” (Ek G) kullanılmıştır. Görüşme formları, sosyal girişimcilik bağlamında okula ilişkin bir durum tespiti yapılmasına hizmet edebilmesi amacıyla şu konu alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır: Sosyal girişimcilik kavramına ilişkin farkındalık, sosyal girişimcilik faaliyetlerine ilişkin deneyimler, okulun sosyal girişimcilik bakımından güçlü ve zayıf yönleri, okulun sosyal girişimcilik potansiyelinin güçlü olduğu faaliyet alanları, sosyal girişimci bir okul olunabilmesi için okuldaki yöneticilere ve öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar, sosyal girişimci bir okul olunabilmesi için bireysel ve örgütsel düzeyde ihtiyaç duyulan dışsal destekler ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinin olası faydaları. Okul yöneticisi görüşme formunda, öğretmen görüşme formundan farklı olarak okulun farklı kurum ve kuruluşlarla yaptığı iş birliği deneyimlerinin öğrenilmesine yönelik bir soru da bulunmaktadır. Okul yöneticisi görüşme formunda ayrıca sosyal girişimcilik faaliyetlerine ilişkin deneyimlerin öğrenilmesine yönelik soru, öğretmen görüşme formundan farklı olarak bireysel değil örgütsel düzeyde ele alınmıştır.

Nitel verilerin toplandığı ilk aşamada, STK'nın okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde nasıl bir rol alabileceğinin, okula ne tür destekler sağlayabileceğinin ve okul-STK iş birliğinin nasıl kurulabileceğinin belirlenmesi amacıyla STK temsilcileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından dokuz ana sorudan oluşan bir görüşme formu (Ek H) hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların kapsadığı konu alanları şu şekildedir: STK'nın çalışma felsefesi ve sosyal girişimciliğe ilişkin bakış açısı, STK'nın çalışma alanları ve gerçekleştirdiği faaliyetler, STK'nın iş birliği yaptığı kurum ve kuruluşlar ve iş birliğine dayalı çalışmaların işleyişi, STK'nın eğitim kurumlarını hedef alan girişimcilik faaliyetleri, STK'nın eğitim kurumları ile gerçekleştirdiği iş birlikli çalışmalar, okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin değerlendirilmesi, okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi için desteklenmesi gereken alanlar, STK'nın okullara sağlayabileceği destekler ve sosyal girişimciliğin faydaları.

Araştırmanın nitel boyutunun birinci aşamasında okul yöneticisi, öğretmen ve STK görüşme formlarının geliştirilmesi için öncelikle “sosyal girişimcilik”, “eğitim kurumlarının sosyal girişimciliği” ve “eğitim kurumları -STK iş birliği” temel alanlarında alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular, katılımcıların sosyal girişimciliğe ve bu bağlamda okul-STK iş birliğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için sosyal destek ihtiyacı ve iş birlikleri geliştirme (Ghalwash, Tolba, & Ismail, 2017; Mody, Day, Sydnor, & Jaffe, 2016), sosyal girişimcilik deneyimi (Ghalwash vd., 2017), sosyal girişimcilerin kişisel özellikleri (Omoredede, 2014), sosyal etki yaratma (Humbert & Roomi, 2018), sosyal değer ve değişim yaratma kapasitesi (Wanyoike & Maseno, 2021), sosyal girişimlerde STK'lar ile iş birliği yapma (Kobal, 2020) ve eğitim kurumları -STK iş birliği (Karataş, 2013) konuları çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formları, kapsam geçerliğinin incelenmesi amacıyla eğitim yönetimi alanından beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme formları düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamada, okul ve STK'nın birlikte gerçekleştirdiği hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşme ve gözlem verileri toplanmıştır. Bu aşamada, uygulamanın yapılacağı okuldaki üç temsilci öğretmen ve STK üyelerinin katılımıyla “çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması” alanında bir “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” içeriğinin ve program kapsamındaki iş birliğinin nasıl yürütüleceğinin belirlenmesi amacıyla iki toplantı yapılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak yer almış ve

toplantıların yönetimini gerçekleştirmiştir. Toplantıların başlangıcında STK temsilcileri tarafından okul temsilcilerine bilgilendirici sunumlar da yapılmıştır.

Bu aşamaya geçmeden önce durum tespitine yönelik yürütülen ilk aşamadan elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul ve STK'nın ihtiyaçlarına, deneyimlerine ve çalışma anlayışlarına ilişkin ortaya çıkan bulgular dikkate alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek İ) araştırmacı tarafından hazırlanmış ve toplantı yönetiminde kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sorularını değil, okul ve STK'nın fikir alışverişi yaparak planlama yapması gereken konu alanlarını içerecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun araştırmanın amacı doğrultusunda uygunluğunun incelenmesi için nitel verilerin toplandığı birinci aşamadaki ham veriler, yapılan analizler ve hazırlanan görüşme formu eğitim yönetimi alanından iki uzmanın incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlere dayalı olarak görüşme formundaki konu alanlarının sıralamasına ilişkin düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Okul ve STK'nın hazırlık çalışmaları kapsamındaki toplantılarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsadığı konu alanları şunlardır: STK'nın ve okulun üstlendiği rol ve sorumluluklar, STK'nın yönlendirici olduğu alanlar, iş birliğini destekleyici ve engelleyici faktörler, okul ve STK'nın birbirinden talepleri, yapılması planlanan sosyal girişimcilik faaliyetleri, çalışma programının ve takviminin hazırlanması, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulda bilinirliğinin sağlanması, okul paydaşlarının sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılımının sağlanması, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin değerlendirilmesi, organizasyon ve çalışma prensiplerinin belirlenmesi, iletişimin ve iletişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması.

Hazırlık çalışmaları kapsamında okul ve STK temsilcileri arasında gerçekleştirilen bu toplantılarda katılımcı gözlemci olarak yer alan araştırmacı tarafından aynı zamanda gözlem verileri toplanmıştır. Gözlem verilerinin toplanabilmesi için beş temel gözlem alanını içeren bir gözlem formu (Ek J) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Gözlem formunda yer alan gözlem alanlarının, toplantılarda görüşme formunun kullanılmasıyla elde edilen verileri zenginleştirebilecek bir kapsama sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, toplantılarda kullanılan görüşme formundan farklı olarak gözlem formu daha çok “toplantı yönetimi” ve “takım çalışması” bağlamındaki alanlara odaklanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan taslak gözlem formu, toplantılarda kullanılacak görüşme formu ile birlikte iki alan uzmanının incelemesine sunulmuş ve gözlem formunun uygunluğuna dair uzmanlardan dönüt alınmıştır. Toplantılarda

araştırmacı tarafından gözlemlenen alanlar şunlardır: STK'nın toplantı öncesi hazırlık çalışmaları, STK'nın okulu bilgilendirmeye yönelik sunumu, okul ve STK temsilcilerinin tutumları, okul ve STK temsilcileri arasındaki iletişimin niteliği, okul ve STK temsilcilerinin kaygıları. Okul ile STK'nın birlikte yürüttüğü hazırlık çalışmalarını kapsayan bu ikinci nitel veri toplama aşamasının sonunda “çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması” faaliyet alanında okul-STK iş birliğine dayalı sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” hazırlanmıştır.

Nitel verilerin toplandığı üçüncü aşamada, bir önceki aşamada hazırlanan sekiz haftalık program, okul ve STK iş birliğine dayalı olarak uygulanmış ve araştırmacı programın tamamında katılımcı gözlemci olarak yer alarak gözlem verilerini toplamıştır. Gözlem verilerinin toplanması amacıyla yedi temel gözlem alanını içeren bir gözlem formu (Ek K) araştırmacı tarafından hazırlanarak kullanılmıştır. Gözlem verileri hem her hafta uygulanan faaliyetler için hem de her hafta uygulan faaliyet kapsamında okul ve STK'nın iş birliğine dayalı çalışmaları için toplanmıştır. Hazırlanan gözlem formu, araştırmanın amacı doğrultusunda kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara temel gözlem alanlarının yanı sıra bu gözlem alanlarında incelenmesi planlanan konu başlıkları da taslak şeklinde verilmiştir. Uzmanlardan alınan geribildirimler ve öneriler doğrultusunda gözlem formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Sekiz haftalık programın tamamlanması sonrasında, araştırmanın dördüncü ve en son nitel veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, yürütülen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin performans açısından değerlendirilmesine ve okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin gelişimine katkılarına, okul-STK iş birliğinin değerlendirilmesine ve genel olarak katılımcıların deneyimlerine ilişkin nitel veriler toplanması için okul müdürü yardımcıları ve öğretmenler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Müdür yardımcıları ve öğretmenler aynı odak grup görüşmelerine katılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek L) hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların kapsadığı konu alanları şu şekildedir: Okul-STK iş birliğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve STK'nın üstlendiği roller, STK ile çalışma sürecinde karşılaşılan zorluklar, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan zorluklar, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik okul-STK iş birliğini etkileyen okul içi ve okul dışı faktörler, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi açısından okul-STK iş

birliğin katkısı ve gelişime açık yönleri, STK ile iş birliği sonucunda okulun sosyal girişimcilik kapasitesini yansıtan göstergeler.

Nitel verilerin toplandığı bu son aşamada, STK'nın da “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” ve okul-STK iş birliği hakkındaki deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin incelenmesi için STK temsilcileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yedi ana sorudan oluşan bir görüşme formu (Ek M) hazırlanmıştır. Araştırmada “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” ve okul-STK iş birliğine ilişkin okul ve STK değerlendirmelerinin karşılaştırmalı bir anlayışla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, STK görüşme formundaki sorular ile müdür yardımcıları ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formundaki sorular aynıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Geliştirme çalışması tamamlanan “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” ve uyarlama çalışması tamamlanan “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği”, sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” uygulanmaya başlamadan önce ön test olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin ön test uygulaması, okulun sosyal girişimcilik bakımından ihtiyaçlarının ve mevcut kapasitesinin belirlenmesi amacıyla durum tespitine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden önce yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin katılımcılarda sosyal girişimcilik açısından bir farkındalık oluşturabileceği ve ölçeklere verilen yanıtları etkileyebileceği düşünülmüştür. Sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” tamamlandıktan sonra “Sosyal Girişimcilik Yönelimi” ve “Sosyal Girişimcilik Öncülleri” ölçekleri son test olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere tekrar uygulanmıştır. Ölçeklere ilişkin son test uygulaması, katılımcıların uygulanan programa ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden önce yapılmıştır. Bu şekilde, katılımcıların uygulanan programa ilişkin birbirlerinin görüşlerinden etkilenmesinin önüne geçilmek istenmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel verilerin toplandığı durum tespitine yönelik birinci aşamada, okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşme okul müdüründen randevu alınarak okuldaki makam

odasında yapılmıştır. Okul müdürü ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme 38 dakika sürmüştür. Bu aşamada öğretmenlerle toplam üç odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her bir odak grup görüşmesinde toplam yedi öğretmen yer almıştır. İlk odak grup görüşmesinden sonra yapılan ikinci ve üçüncü odak grup görüşmelerinde, elde edilen veriler birbirini tekrarlamaya başladığı için daha fazla odak grup görüşmesi yapılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın uygulama aşamasında yer alan 26 öğretmenden 21'i bu görüşmelere katılmıştır. Odak grup görüşmeleri, okuldaki öğretmenler odasında öğretmenlerden randevu alınarak ve aynı saatte uygun öğretmenlerin aynı odak gruba dahil edilmesiyle yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasıyla 55 dakika, 47 dakika ve 44 dakika sürmüştür. Birinci nitel veri toplama aşamasında, üç STK temsilcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. STK kurucu üyesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, kurucu üyenin STK'nın faaliyet gösterdiği binadaki makam odasında randevu alınarak yapılmıştır. Bu görüşme toplam 80 dakika sürmüştür. Diğer iki STK temsilcisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de STK'nın faaliyet gösterdiği binada randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu iki görüşme ise 45 ve 40 dakika sürmüştür. Birinci aşamada okul müdürü, öğretmenler ve STK temsilcileri ile yapılan görüşmelerin tamamı analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde okul müdürüne OM, öğretmenlere Ö1..... Ö21 ve STK temsilcilerine STK1....STK4 şeklinde katılımcı kodları verilmiştir.

Nitel verilerin toplandığı ikinci aşamada, okul ile STK arasındaki hazırlık çalışmaları kapsamında iki toplantı yapılmıştır. İlk toplantı, okul müdürünün makam odasında gerçekleşmiştir. Bu toplantıya bir temsilci öğretmen, okul yöneticileri ve üç STK temsilcisi katılmıştır. Hazırlık çalışmalarına yönelik okul ile STK arasında gerçekleşen diğer toplantı, STK'nın faaliyet gösterdiği binanın toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda ise okul ve STK'dan üçer temsilci olmak üzere altı katılımcı yer almıştır. Toplantıların yönetimi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Toplantılar yaklaşık 105 dakika sürmüştür. Araştırmacı, toplantılarda kullanmak üzere daha önce hazırlanan görüşme formundaki konu alanlarına dayalı olarak toplantıları yönlendirmiştir. Hazırlık çalışmaları kapsamındaki toplantılarda okul ve STK temsilcileri birbirlerine sorular sormuş ve kaygılarını ve taleplerini de paylaşmışlardır. Toplantılardaki görüşmeler analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Toplantılarda okulu temsil eden öğretmenlere Ö1...Ö3 ve STK temsilcilerine STK1...STK3 şeklinde katılımcı kodları verilmiştir. Hazırlık çalışmaları kapsamındaki bu toplantılarda araştırmacı aynı zamanda daha önce hazırlanan gözlem formuna dayalı olarak gözlem

verileri toplamıştır. Gözlem verileri, toplantılar esnasında okul ve STK temsilcilerinin bilgilendirme amacıyla sunum yaptıkları, birbirleri ile fikir alışverişi yaptıkları ve birbirlerine sorularını ve taleplerini ilettikleri zaman dilimlerinde toplanmıştır. Toplantılar esnasında yapılan gözlemlerin yanı sıra toplantılar öncesinde STK'nın toplantı hazırlık çalışmaları da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. STK'nın toplantı hazırlık çalışmaları kapsamında, araştırmacı tarafından sürece yayılmış bir şekilde farklı zamanlarda ve yaklaşık 110 dakika süren bir gözlem süreci yürütülmüştür. Gözlem verileri analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından yazılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Nitel verilerin toplandığı üçüncü aşamada, “çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması” alanında okul-STK iş birliği ile geliştirilen “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” yine okul-STK iş birliğine dayalı olarak uygulanmıştır. Sekiz hafta süren programın her haftasında araştırmacı tarafından hem okul içinde ve dışında organize edilen sosyal girişimcilik faaliyetleri hem de bu faaliyetlerin planlanması ve yürütülmesi için okul ve STK arasında gerçekleştirilen çalışmalar daha önce hazırlanan gözlem formuna dayalı olarak gözlemlenmiştir. İlk iki hafta okul içinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri 45 dakika sürerken, geri kalan altı hafta boyunca okul içinde veya okul dışında gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin her biri yaklaşık 80 dakika sürmüştür. Bu faaliyetlerde katılımcı gözlemci olarak bulunan araştırmacı tarafından faaliyetlerin tamamı gözlemlenerek kayıt altına alınmıştır. Bu faaliyetlerin organize edilmesi amacıyla her hafta faaliyet öncesinde okul ve STK arasında gerçekleştirilen haftalık ön hazırlık çalışmalarının her biri ise yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu ön hazırlık çalışmalarında da katılımcı gözlemci olarak bulunan araştırmacı tarafından gözlem verileri analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır.

Nitel verilerin toplandığı dördüncü aşamada, “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” ve okul-STK iş birliğinin değerlendirilmesine yönelik müdür yardımcıları ve öğretmenlerin katıldığı toplam üç odak grup görüşmesi yapılmıştır. İki odak grup görüşmesinde yedi ve bir odak grup görüşmesinde ise sekiz katılımcı yer almıştır. İlk odak grup görüşmesinden sonra yapılan ikinci ve üçüncü odak grup görüşmelerinde, katılımcılar benzer görüşler paylaşmaya başladığı için üç odak grup görüşmesi yeterli görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmanın uygulama aşamasında yer alan iki müdür yardımcısı ve 20 öğretmen bu görüşmelere katılmıştır. Odak grup görüşmeleri, okuldaki öğretmenler odasında müdür yardımcılarının ve öğretmenlerden randevu alınarak ve aynı saatte uygun katılımcıların aynı odak gruba dahil edilmesiyle yapılmıştır.

Odak grup görüşmeleri sırasıyla 78 dakika, 60 dakika ve 50 dakika sürmüştür. Bu aşamada, STK'nın da uygulanan programa ve okul ile iş birliğine ilişkin deneyiminin incelenmesi amacıyla üç STK temsilcisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. STK kurucu üyesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, kurucu üyenin STK'nın faaliyet gösterdiği binadaki makam odasında randevu alınarak yapılmıştır ve toplam 75 dakika sürmüştür. “Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” uygulama aşamasının tamamında aktif bir şekilde rol alan diğer iki STK temsilcisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de STK'nın faaliyet gösterdiği binada randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu iki görüşme ise 42 dakika ve 44 dakika sürmüştür. Bu son aşamada da müdür yardımcıları, öğretmenler ve STK temsilcileri ile yapılan görüşmeler, müdür yardımcılarına MY1 ve MY2, öğretmenlere Ö1.....Ö20 ve STK temsilcilerine STK1....STK4 şeklinde katılımcı kodları verilerek analiz edilmesi amacıyla kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sekiz hafta boyunca uygulanan sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirip geliştirmediğinin nicel veriler doğrultusunda incelenebilmesi için öncelikle “Sosyal Girişimcilik Yönelimi” ve “Sosyal Girişimcilik Öncülleri” ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışma grubunun büyüklüğünün 50'den az olması durumunda ($n < 50$) Shapiro–Wilk testinin kullanımı önerilmektedir (Shapiro & Wilk, 1965). Bu araştırmanın çalışma grubunda 30 katılımcı yer aldığı için puan farklarına ilişkin normal dağılımın incelenmesinde Shapiro–Wilk testi kullanılmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin geneli ve alt boyutları için ön test ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Shapiro–Wilk testi sonuçları ve hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Ön Test Son Test Puan Farklarının Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar

	Shapiro–Wilk	Çarpıklık	Basıklık	Standart Hata
Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği	,143	,693	,145	,441
Sosyal Yenilik ve Risk Alma	,017	,404	,631	,192
Sosyal Proaktiflik	,047	,649	-,064	,373
Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği	,529	,391	-338	,874
Empati	,535	-,146	-,103	,426
Ahlaki Yükümlülük	,001	-,087	-1,643	,328
Öz Yeterlik	,049	,403	-,338	,355
Algılanan Sosyal Destek	,108	,365	,458	,238

George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında ve Tabachnick ve Fidell (2013), bu katsayıların standart hatalarına oranlarının -1,96 ile +1,96 aralığında olmasının normalliğe işaret ettiğini belirtmiştir. Tablo 30’da görüldüğü gibi, sosyal girişimcilik yönelimi ölçeğinin sosyal yenilik ve risk alma alt boyutu ile sosyal girişimcilik öncülleri ölçeğinin ahlaki yükümlülük alt boyutu dışında, Shapiro–Wilk testi sonuçları ($p > ,05$), -1,5 ile +1,5 arasında değişen çarpıklık ve basıklık katsayıları ve bu katsayıların -1,96 ile +1,96 aralığında değişen standart hatalarına oranları ölçeklerin ön test ve son test fark puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Bu nedenle, sosyal yenilik ve risk alma ile ahlaki yükümlülük alt boyutları dışında her iki ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılık parametrik bir test olan ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir. Sosyal girişimcilik yönelimi ölçeğinin sosyal yenilik ve risk alma alt boyutu ile sosyal girişimcilik öncülleri ölçeğinin ahlaki yükümlülük alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılık ise parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir.

Her iki ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları içeren betimsel istatistikler de hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında ilişkili örneklem t testinin uygulanması sonucunda anlamlı bir fark bulunması durumunda, tespit edilen farkın etki büyüklüğünün incelenmesi için Eta kare (η^2) ve Cohen d istatistiği (d) hesaplanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testinin uygulanması sonucunda anlamlı bir fark bulunması durumunda ise etki büyüklüğünün incelenmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi etki büyüklüğü (r) hesaplanmıştır. Eta kare (η^2) değerinin yorumlanmasında; 0,01 küçük, 0,06 orta ve 0,14 büyük (large) etki olarak

(Cohen, 1992) değerlendirilmiştir. Cohen d değerinin (d) yorumlanmasında; 0,2 küçük etki, 0,5 orta etki ve 0,8 büyük (large) etki olarak (Cohen, 1992; Green & Salkind, 2014) değerlendirilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi etki büyüklüğünün (r) yorumlanmasında ise Cohen (1988) tarafından önerildiği üzere; 0,1 küçük etki, 0,3 orta etki ve 0,5 büyük etki olarak kabul edilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin toplandığı aşağıdaki dört aşama için birbirinden bağımsız bir şekilde yürütülmüştür:

- 1) Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okul-STK iş birliğinin yapılandırılabilmesine yönelik durum tespiti
- 2) Okul- STK iş birliği bağlamında yürütülen sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme sürecinin hazırlık çalışmaları
- 3) Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanması
- 4) Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme sürecinde okul ve STK'nın iş birlikli çalışma deneyimlerinin belirlenmesi

Nitel verilerin analiz edildiği dört aşamada da uygulanan içerik analizi, tümevarımsal (inductive) bir anlayışla yürütülmüştür. Tümevarımsal içerik analizi, veri setinin içerdiği anlama ilişkin bir anlayış üretmeyi amaçlamaktadır. Önceden belirlenmiş kategoriler doğrultusunda veri setinde arama yapmayı değil, veri setinin derinlemesine okunarak tümevarımsal bir anlayışla kategorilerin oluşturulmasını öngörür (Vears & Gillam, 2022). Tümevarımsal içerik analizinde, öncelikle bir teorik çerçeve ve araştırma sorusundan üretilen ve analiz edilen nitel veri setinin odaklanılan yönlerini belirleyen bir tanımlama ölçütü belirlenir. Bu ölçüt doğrultusunda veri seti üzerinde çalışılır ve kategoriler geçici olarak belirlenir. Bir geribildirim döngüsü içerisinde belirlenen kategoriler sürekli revize edilir ve analiz sonunda ana kategoriler ortaya çıkar (Mayring, 2000). Bu araştırmada da kodların tamamen veri setine dayalı bir şekilde belirlenebilmesi için öncelikle araştırmanın teorik çerçevesi ve araştırma soruları doğrultusunda veri setinin odaklanılan yönlerini belirleyen tanımlama ölçütleri oluşturulmuştur. Araştırmanın başlangıcında hazırlanan görüşme soruları ve gözlem alanları, teorik bir çerçeve ve araştırma soruları doğrultusunda hazırlandığı için söz konusu tanımlama ölçütlerinin ifade edilmesinde görüşme sorularının ve gözlem alanlarının kapsadığı konu

alanları dikkate alınmıştır. Bu konu alanları doğrultusunda içerik analizinin iskeletini oluşturan temalar öncelikle geçici olarak adlandırılmıştır. Geçici olarak adlandırılan temalara bağlı olarak yürütülen içerik analizinde alt tema ve kodlar ise tamamen nitel veri seti bağlamında belirlenmiştir. Belirlenen alt tema ve kodlar doğrultusunda ise gerekli görülen temaların adlandırılmasında daha sonra düzenleme yapılmıştır.

“Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okul-STK iş birliğinin yapılandırılabilmesine yönelik durum tespiti” aşamasında okul müdürü, öğretmen ve STK görüşmelerinden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Okul müdürü, öğretmenler ve STK ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Tablo 31’de gösterilen temalara bağlı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 31

Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesi Amacıyla Okul-STK İş Birliğinin Yapılandırılabilmesine Yönelik Durum Tespiti Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi

Katılımcı	Temalar
Okul Müdürü	- Okul yönetiminin sosyal girişimcilik kavramına yüklediği anlam - Devlet okulunun sosyal girişimci niteliğine sahip olmasının gerekliliğinin nedenleri - Devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri - Devlet okulunun sosyal girişimcilik potansiyelinin olduğu alanlar - Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan dışsal destek alanları - Devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için okul yöneticisine düşen görev ve sorumluluklar - Devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar - Devlet okulunun olası sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul ve toplum açısından faydaları
Öğretmen	- Sosyal girişimcilik kavramına yüklenen anlamlar - Öğretmenlerin sosyal girişimcilik deneyimi - Devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri - Devlet okulunun sosyal girişimcilik potansiyelinin olduğu alanlar - Devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar - Devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için okul yöneticilerine düşen görev ve sorumluluklar - Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan dışsal destek alanları - Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları destek alanları - Devlet okulunun olası sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul ve toplum açısından faydaları

Tablo 31'in devamı

Katılımcı	Temalar
STK	- STK'nın amaçları ve felsefesi doğrultusunda sosyal girişimcilik anlayışı - STK'nın çalışma alanları ve gerçekleştirdiği faaliyetler - STK'nın iş birlikli çalışmaları - STK'nın eğitim kurumları ile gerçekleştirdiği iş birlikli faaliyetler - Okulların sosyal girişimcilik kapasitesi - Okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesine yönelik dışsal destek alanları - Okulların sosyal girişimci kurumlar olmasının topluma faydaları

“Okul- STK iş birliği bağlamında yürütülen sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme sürecinin hazırlık çalışmaları” aşamasında okul ve STK temsilcilerinin sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ve iş birliği prosedürlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları toplantılara ilişkin görüşme ve gözlem verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu aşamada toplanan gözlem verileri, aynı zamanda betimsel olarak da aktarılmıştır. Hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşme ve gözlem verileri, Tablo 32’de gösterilen temalara bağlı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 32

Okul- STK İş Birliği Bağlamında Yürütülen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Sürecinin Hazırlık Çalışmaları Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi

Veri Türü	Temalar
Görüşme	- İş birliği sürecinde okul ve STK'nın üstleneceği roller - Okul- STK iş birliğinin çerçevesi - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yönetim süreci - Uygulama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar
Gözlem	- STK'nın toplantı öncesi hazırlık çalışmaları - STK'nın okulu bilgilendirmeye yönelik sunumu - Okul ve STK temsilcilerinin tutumları - Okul ve STK temsilcilerinin arasındaki iletişimin niteliği - Okul ve STK temsilcilerinin kaygıları

“Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanması” aşamasında toplanan gözlem verileri, öncelikle uygulamanın her haftası için ayrı ayrı olmak üzere betimsel olarak aktarılmıştır. Ardından elde edilen gözlem verilerine dayalı olarak, uygulama aşamasında okul ve STK'nın iş birlikli çalışmaları Tablo 33’te yer alan temalar bağlamında analiz edilmiştir.

Tablo 33

Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulanması Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi

Gözlem Alanı	Temalar
Haftalık Faaliyetler Öncesinde Okul-STK İş Birliği Bağlamındaki Hazırlık Çalışmaları	- İletişim - Planlama sürecinde dikkat edilen faktörler - Çalışmaları etkileyen faktörler - Okulun STK'dan talepleri
Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde STK'nın Rol Aldığı Süreçler	- STK'nın iletişim tarzı - STK'nın talepleri - STK'nın tutum ve davranışları - STK'nın görevleri - STK'nın çalışmalarını destekleyici faktörler - STK'nın çalışmalarını engelleyici faktörler
Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Okul Paydaşlarının Rol Aldığı Süreçler	- Okul yöneticisinin tutum ve davranışları - Öğretmenlerin tutum ve davranışları - Öğrencilerin tutum ve davranışları - Öğretmenlerde gözlenen değişim
Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Öğretmenler Arasındaki İş Birliği	- Öğretmenler arasındaki iş birlikli çalışmalar - İletişim yolları - İletişim sıklığına göre iletişim konuları

“Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme sürecinde okul ve STK'nın iş birlikli çalışma deneyimlerinin belirlenmesi” aşamasında okul müdürü yardımcısı ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler birlikte analiz edilirken STK görüşmelerinden elde edilen veriler ayrı analiz edilmiştir. Okul müdürü yardımcısı, öğretmenler ve STK temsilcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Tablo 34'te gösterilen temalar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Tablo 34

Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Sürecinde Okul ve STK'nın İş Birlikli Çalışma Deneyimlerinin Belirlenmesi Aşamasının İçerik Analizi Çerçevesi

Katılımcı	Temalar
Devlet Okulu (Okul Müdürü Yardımcıları ve Öğretmenler)	- Okul-STK iş birliği sürecindeki rol dağılımı - Okulun iş birliği sürecinde karşılaştığı zorluklar - Okul- STK iş birliği sürecini etkileyen faktörler - Okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiği - Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergeleri
STK	- Okul-STK iş birliği sürecindeki rol dağılımı - STK'nın iş birliği sürecinde karşılaştığı zorluklar - Okul- STK iş birliği sürecini etkileyen faktörler - Okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiği - İş birliği sürecinde okul ve STK arasındaki anlaşmazlıklar ve uygulanan çözümler - Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergeleri

3.6. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Hazırlanan ve Uygulanan Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı

Araştırmanın nitel boyutunun birinci aşamasında, devlet okulunda gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda okulun “çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması” alanında sosyal girişimcilik faaliyetleri organize etmeye uygun bir potansiyelinin olduğu ve çevre ve sürdürülebilirlik konusunda STK’ların ve dış paydaşların desteğiyle okul temelli çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. 2022 yılında da altı, yedi ve sekizinci sınıflarda çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı güncellenmiştir (MEB, 2023). Dolayısıyla, belirlenen faaliyet alanının öğretim süreçleri ile bağlantısı sağlanarak sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun ihtiyaçları ve nitelikleri ile uyumu güçlendirilmiştir. Nitel boyutun birinci aşamasında, çevre ve sürdürülebilirlik alanında faaliyet gösteren STK ile yapılan görüşmeler sonucunda da STK’nın öğretim süreçleri bağlamında okula nasıl katkı sağlayabileceğine ilişkin genel bir çerçeve ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci aşamasında, okul ve STK temsilcileri araştırmacının yönetiminde bir araya gelerek birinci aşamada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda hazırlık çalışmalarını gerçekleştirmiş ve bu çalışmalar sonucunda “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” hazırlanmıştır. Hazırlık çalışmalarında, okul ve STK iş birliğinin nasıl yürütüleceğine dair prosedürlerin ve sosyal girişimciliğin amacı ve niteliği ile ilgili hususların yanı sıra “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme

programı” kapsamında gerçekleştirilecek faaliyetler, bu faaliyetlerin amaçları ve kazanımları, bu faaliyetlere kimlerin katılacağı ve faaliyetlerin nasıl organize edileceğine dair konular ele alınmıştır. Okul-STK iş birliğine dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı” kapsamındaki faaliyetlere ilişkin açıklamalar Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Okul- STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı

I. HAFTA: SOSYAL GİRİŞİMCİLİK EĞİTİMİ	
Katılımcılar / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- Bir alan uzmanı (eğitmen), yirmi altı öğretmen, dört okul yöneticisi, iki STK temsilcisi (STK1, STK2) - Okulun toplantı salonu (45 dakika)
Amaç	Sosyal girişimcilik kavramını tanıtmak ve bu bağlamda sosyal fayda sağlamak için neler yapılabileceği konusunda farkındalık oluşturmaktır.
Katılımcı Kazanımları	- Sosyal girişimciliğin anlamını ve faydalarını açıklar. - Sosyal girişimcilerin diğer girişimcilerden farklarını açıklar. - Karşılaştığı olay ve olguları gözlemleyerek problem ve ihtiyaçları tanımlar. - Tanımladığı problem ve ihtiyaçlara yönelik proje geliştirir. - Sosyal girişim düşünce yapısını ve yöntemlerini günlük yaşamında veya okulunda kullanabilir. - Sosyal fayda fikrini hayata geçirmek için gerekli teknik becerileri kazanır.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	Alanında uzman bir eğitici tarafından sosyal girişimcilik konulu eğitim verilmiştir. Sosyal girişimcilik kavramı tanıtılmış ve örnek uygulamalar izletilmiştir. Sosyal girişimleri finanse etme ve ortaklar bulma konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların soruları cevaplanmıştır.
II. HAFTA: ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK EĞİTİMİ	
Katılımcılar / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- Yirmi altı öğretmen, dört okul yöneticisi, iki STK temsilcisi (STK1, STK2) - Okulun toplantı salonu (45 dakika)
Amaç	- Bireyin yaşadığı ortamı algılamasını ve sorumluluk geliştirmesini sağlamak; çevreye karşı duyarlılığını artırarak çevreyi korumasını ve bu yönde olumlu davranışlar geliştirmesini teşvik etmektir. - Okulda ekolojik sürdürülebilirlik konusunda farkındalık oluşturmaktır.
Katılımcı Kazanımları	- Doğal çevrenin önemini kabul eder. - Çevre sorunlarına yönelik farkındalığı artar. - Çevreye karşı sorumluluk duygusu gelişir ve çevre sorunlarının ortadan kalkması için çaba gösterir. - Çevresel sorunların çözümüne yönelik proje geliştirerek yeni ürünler üretir.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	Alanında uzman bir eğitici tarafından çevre ve sürdürülebilirlik konulu eğitim verilmiştir. Çevre ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Günümüzdeki çevre sorunları hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Çevre sorunlarının sebepleri ve sonuçları tartışılmıştır. Çevrenin korunmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar ve alınabilecek önlemler detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Tablo 35'in devamı

III. HAFTA: ÇEVRE KİRLİLİĞİ-DOĞA FARKINDALIĞI	
Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- İki STK temsilcisi (STK1, STK2), dört öğretmen (Sosyal Bilgiler- Ö1, Türkçe- Ö5, Görsel Sanatlar- Ö2, Rehberlik- Ö10) - Okulun öğretmenler odası (35 dakika), Sınıf (45 dakika)
Amaç	- Çevre kirliliğine sebep olan faktörleri en aza indirmek için yapılabilecek faaliyetler hakkında farkındalık sağlamaktır. - Çevre kirliliğinin önlenmesine katkı sağlayacak okul temelli uygulamalar geliştirmektir.
Katılımcı Kazanımları	- Hava, su, toprak, gürültü ve görüntü kirliliğinin nedenlerini açıklar. - İnsan ve çevre etkileşiminin önemini fark eder. - Çevre kirliliğinin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar. - Çevre kirliliğinin engellenmesine yönelik bilgi ve ürün temelli içerik üretir.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	STK temsilcileri tarafından faaliyete katılan öğretmenlere çevre kirliliği ve doğa farkındalığı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirme yapıldı. Ardından öğretmenler ve STK temsilcisi tarafından çevre kirliliğine ve doğaya ilişkin farkındalığı artırmaya yönelik kısa bir film öğrencilere izletildi. Öğrenciler tarafından doğa ile ilgili farkındalık sağlanmasına yönelik poster çalışması yapılarak yapılan çalışmaların okulda tanıtımı yapıldı. Öğrencilerin kendi temizlik malzemelerini hazırlayarak okullarında kullanmaları sağlandı. Yeşil ayak izinin nasıl hesaplanacağı öğretildi. Öğretmenler ve STK temsilcileri uygulama boyunca öğrencilere rehberlik yaptılar.
IV. HAFTA: GERİ DÖNÜŞÜM	
Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- Bir STK temsilcisi (STK3), dört öğretmen (Görsel Sanatlar-Ö2, Rehberlik- Ö15), Türkçe-Ö16, Fen Bilimleri-Ö11) - Sınıf (70 dakika)
Amaç	- Geri dönüşüm ve ileri dönüşüm hakkında farkındalık sağlayarak atıkların nasıl geri dönüştüğüne dair döngünün gözlemlenmesini sağlamaktır. - Geri dönüşümden fayda sağlamaya yönelik okul temelli geri dönüşüm faaliyetleri organize etmektir.
Katılımcı Kazanımları	- Okuldaki kâğıt, cam, plastik, metal ve pil atıkları ayrıştırmayı öğrenerek atık yönetimini gerçekleştirir. - Evde veya okulda ayrıştırdığı atıkların geri dönüşümü için STK'lardan destek alır. - Tükettiği ürünlerin geri dönüştürülebilir olmasına dikkat eder. - Geri dönüşüm sonucunda kullanım amaçlı veya maddi getiri elde etme amaçlı ürün/uygulama geliştirir.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Ahlaki Yükümlülük, Algılanan Sosyal Destek, Öz Yeterlik <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	Sınıf ortamında öğrencilere geri dönüşüm ile ilgili 20 dakika süren bir sunum yapılmış ve video izletilmiştir. STK kontrolünde öğretmenler, öğrencilerden geri dönüşüm için malzeme getirmesini istemiştir ve okulda müsvedde kâğıtların değerlendirilmesine ve kalemlik tasarlamaya yönelik geri dönüşüm çalışması yapılmıştır. Okulda eksik olan geri dönüşüm kutuları STK öncülüğünde okula yerleştirilmiştir. Toplanan atıkların okula maddi gelir getirmesi sağlanmıştır.

Tablo 35'in devamı

V. HAFTA: KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE ENERJİ	
Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- İki belediye görevlisi, dört STK temsilcisi (STK1, STK2, STK3, STK4), altı öğretmen (Matematik- Ö3, İngilizce- Ö4, Sosyal Bilgiler- Ö8, Fen Bilgisi- Ö9, Fen Bilgisi- Ö12, Fen Bilgisi- Ö19) - Yenişehir Belediyesi Kültür Merkezi (70 dakika + 50 dakika = 120 dakika)
Amaç	- Okul paydaşlarının küresel iklim değişikliğinin sebeplerini, etkilerini ve iklim değişikliği ile mücadele etmede ve doğal yollardan enerji üretmede yeşili korumanın önemini öğrenmelerini sağlamaktır. - Küresel iklim değişikliği ile mücadele etmeye katkı sağlayabilecek okul temelli alternatif uygulamaların geliştirilmesini teşvik etmektedir.
Katılımcı Kazanımları	- Enerji kaynaklarını doğru ve verimli kullanır. - Küresel iklim değişikliğini ve etkilerini açıklar. - İklim değişikliği ve afetler arasındaki ilişkiyi açıklar. - Kirlilik kaynakları ve kirlilik kaynaklarının iklim üzerindeki etkilerini açıklar. - Küresel iklim değişikliği ile mücadele etme ve enerji üretme yöntemlerini uygular. - Küresel iklim değişikliği ile mücadele etmede yeşili korumanın önemini kabul eder. - Küresel iklim değişikliği ile mücadele etme ve enerji üretme amacıyla okul bünyesinde uygulanabilecek fikirler üretir.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	STK rehberliğinde görevli öğretmenler ve öğrenciler, iklim değişikliği ile ilgili konferansa gitmiştir. Öğrenci ve öğretmenler, konferans alanında güneş enerjisi kullanarak çalışan robotları ve oyunları deneyimlemişlerdir.
VI. HAFTA: TOPRAK VE ATA TOHUM	
Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- İki belediye görevlisi, iki STK temsilcisi (STK1, STK2), yedi öğretmen (İngilizce- Ö4, Sosyal Bilgiler- Ö8, Fen Bilimleri- Ö19, Sosyal Bilgiler- Ö20), Türkçe- Ö7, Fen Bilimleri- Ö12, Beden Eğitimi- Ö24) - Sınıf (30 dakika), Okul bahçesi (60 dakika)
Amaç	- Okul paydaşlarına toprak ve ata tohum hakkında bilgilendirme yapılarak bitkilerin doğada sağladıkları denge konusunda farkındalık kazandırmaktır. - Okulda sera ortamında bitki yetiştirilmesini sağlamaktır.
Katılımcı Kazanımları	- Toprağın tükenebilecek önemli bir kaynak olduğunu kabul eder. - Ata tohumunun ve temiz beslenmenin önemini açıklar. - Sera uygulamalarını kullanarak kent bahçeciliğini uygular. - Okul bahçesini yeşillendirir ve sürekliliğini sağlar.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Ahlaki Yükümlülük, Algılanan Sosyal Destek, Öz Yeterlik <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	Okul paydaşlarına toprak türleri tanıtılmış ve Mersin ilinin toprak çeşidi açıklanarak ekilebilecek sebze ve meyveler anlatılmıştır. Okul bahçesinde STK ve öğretmenler rehberliğinde öğrencilerin katıldığı tohum ekme etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Tablo 35'in devamı

VII. HAFTA: SIFIR ATIK (KOMPOST)	
Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- Bir STK temsilcisi (STK2), dört öğretmen (Görsel Sanatlar- Ö14, Türkçe- Ö25, Sosyal Bilgiler- Ö1, Görsel Sanatlar- Ö2) - Sınıf (20 dakika), Okul bahçesi (50 dakika)
Amaç	- Atık miktarını en aza indirmeye, arta kalan atıkları geri dönüştürerek bir döngü sağlamaya ve doğru tüketim alışkanlıklarına ilişkin farkındalık yaratmaktır. - Okul bünyesinde organik atıkları değerlendirerek, bitkilere besin sağlayarak ve gübre oluşumunu gözlemleyerek komposto hazırlanmasını sağlamaktır.
Katılımcı Kazanımları	- Atık ile çöp arasındaki farkı anlar ve atıkları ayrıştırır. - Bireysel atık yönetiminin önemini kabul eder. - Temiz gıdaya ulaşılabilmesi için toprağın sağlıklı olmasını sağlamaya yönelik yolları açıklar. - Organik atık kavramını açıklar. - Organik atıkları günlük yaşamda kompost kurarak toprağa dönüştürür.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	STK temsilcisi atıklar hakkında 15 dakika süren bir bilgilendirme yapmıştır. STK temsilcisi getirdikleri malzemeleri kullanarak öncelikle öğretmenler ile birlikte uygulama yapmıştır. Daha sonra öğretmenler, öğrencilerin getirdikleri malzemeler ile okul bahçesinde uygulama yaptırmıştır.
VIII. HAFTA: TEMİZ DENİZLER	
Uzmanlar ve Görevliler / Faaliyet Mekânı ve Süresi	- ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsünden iki uzman, bir STK temsilcisi (STK1), dört öğretmen ve bir müdür yardımcısı (Fen Bilimleri- Ö18, Sosyal Bilgiler- Ö8, Matematik- Ö13, Müdür Yardımcısı- Ö23, Fen Bilimleri- Ö6) - Sınıf (90 dakika)
Amaç	- Yaşanılan kentin ve bölgenin doğal varlıklarının tanıtımının yapılmasıdır. - Deniz kirliliği sonucunda oluşabilecek sorunlar hakkında farkındalık kazandırmaktır. - Denizlerin korunmasına ilişkin topluma yaygınlaştırılması yapılabilecek fikirler üretilmesini teşvik etmektir.
Katılımcı Kazanımları	- İnsan faaliyetleri sonucunda denizlerde oluşabilecek çevre sorunlarına karşı çıkarımlarda bulunur. - İklim değişikliği ile denizlerin kirlenmesi arasında bağlantı kurar ve çözüm önerileri sunar. - Denizlerin korunmasına ilişkin farkındalık oluşturabilecek içerik üretir.
Hedeflenen Gelişim Alanı	<i>Sosyal Girişimcilik Öncülleri:</i> Empati, Ahlaki Yükümlülük, Öz Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek <i>Sosyal Girişimcilik Yönelimi:</i> Sosyal Yenilik ve Risk Alma, Sosyal Proaktiflik
Uygulama	Alanında uzman iki eğitici tarafından temiz denizler konulu sunum yapılmıştır. Okul paydaşlarından konu bağlamında proje geliştirmeleri, slogan hazırlamaları ve poster tasarımları istenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplanmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında faaliyetlere katılan okul paydaşları, faaliyet konuları hakkında öncelikle bilgilendirilmiş ve bu konular üzerinde düşünceleri teşvik edilmiştir. Sekiz haftalık uygulamanın ilk iki haftasında araştırmaya katılan 30 okul paydaşının (öğretmenler ve yöneticiler) tekrarlanan eğitim oturumlarında sosyal girişimcilik ve çevre ve sürdürülebilirlik eğitimleri almaları sağlanmıştır. Diğer haftalardaki faaliyetler ise STK temsilcilerinin görevli öğretmenleri bilgilendirmesinin ardından tamamen uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Program boyunca yürütülen faaliyetlerin okulda bilinirliğinin sağlanmasına ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilir bir anlayışla uygulanmasına önem verilmiştir. Bu doğrultuda, uygulamaya dayalı faaliyetlerin bulunduğu her hafta, STK temsilcilerinin rehberliğinde yürütülen ilk örnek uygulamada görev alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, deneyimlerini diğer öğretmenlere ve yöneticilere aktarması sağlanmıştır. STK temsilcileri ile yürütülen ilk uygulamalardan sonra görevli öğretmenler rehberliğinde haftalık faaliyetler okul içinde birden fazla kez tekrarlanmıştır. Dolayısıyla, deneyim aktarımına dayalı olarak birden fazla kez gerçekleştirilen haftalık faaliyetler araştırmanın 30 katılımcısı tarafından da yürütülmüştür. Program kapsamındaki faaliyetlerde katılımcıların, öğrendikleri bilgileri uygulamalarda veya içerik/ürün üretiminde kullanmaları ve diğer okul paydaşlarına aktarmaları sağlanmıştır.

STK temsilcileri ile birlikte yürütülen ilk uygulamalarda görevli olan öğretmenlerin belirlenmesinde öğretmenlerin faaliyet konusunda uzmanlığının/bilgisinin olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda, farklı branşlardan öğretmenlerin aynı faaliyette yer alması sağlanarak öğretmenler arasındaki etkileşimin artırılması amaçlanmıştır. Devlet okulunda örgütsel düzeyde bir sosyal girişimcilik gelişimi hedeflendiğinden okulun öğrencilerinin, ilk iki hafta öğretmen ve yöneticilere yönelik düzenlenen eğitim faaliyetleri dışındaki tüm faaliyetlere katılımı sağlanmıştır. Faaliyetlere katılması için sabahçı gruptan altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri, öğlenci gruptan ise beşinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen talep üzerine toprak ve ata tohum, sıfır atık ve küresel iklim değişikliği ve enerji konulu faaliyetler sabahçı (altı ve yedinci sınıf) ve öğlenci (beşinci sınıf) gruplarda ayrı ayrı olmak üzere iki defa tekrarlanmıştır. Böylece, sosyal girişimcilik faaliyetleri okulun tamamına yayılmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı, bir STK tarafından desteklendiği ve program kapsamında herhangi bir ticari faaliyet bulunmadığı için devlet okulunun program aracılığıyla “kâr amacı gütmeyen sosyal girişimci kuruluş” olarak

geliştirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı bir belediye tarafından desteklendiği için “kamu sektörü sosyal girişimleri” modeline de uygun bir yapıdadır. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında devlet okulunun bilgi, tecrübe ve maddiyat boyutlarında dış destek bulabilmesi ve böylece, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin araştırma sonrasında da okul tarafından bağımsız bir şekilde yürütülebilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, STK devlet okulunun iş birliği yapabileceği dış paydaşlarla iletişime geçerek farklı dış paydaşların programa katılmasını ve okul ve dış paydaşlar arasında da iş birliğine dayalı çalışmaların yapılmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda, programın beşinci haftasında gerçekleştirilen “küresel iklim değişikliği ve enerji” ve altıncı haftasında gerçekleştirilen “toprak ve ata tohum” konulu faaliyetlerin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi ve okula fiziki/maddi destek temin edilebilmesi için STK’nın rehberliğinde belediyenin okula destek vermesi sağlanmış ve belediyeden görevliler de ilgili faaliyetlerde görev almıştır. Programın sekizinci haftasında gerçekleştirilen “temiz denizler” konulu faaliyetin daha bilimsel bir çerçevede yürütülebilmesi için ise STK’nın rehberliğinde ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsünden iki uzman ilgili faaliyetin gerçekleştirilmesinde görev almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, okul- STK iş birliği bağlamında bir devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmeye yönelik yapılan faaliyetlere ve bu faaliyetlerin okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmedeki işlevine ilişkin nitel ve nicel bulgular sunulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.1.1 Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesi Amacıyla Okul-STK İşbirliğinin Yapılandırılabilmesine Yönelik Durum Tespiti Bulguları

4.1.1.1. Devlet Okulu Yönetiminin Sosyal Girişimcilik Anlayışına, Deneyimlerine ve İhtiyaçlarına İlişkin Durum Tespiti Bulguları

Devlet okulu yönetiminin sosyal girişimcilik anlayışına, deneyimlerine ve ihtiyaçlarına ilişkin durum tespiti okul müdürü ile yapılan görüşmelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü ile yapılan görüşmelerin analizinde belirlenen kodların okul yönetiminin ortak anlayışını temsil etmesine dikkat edilmiştir. Okul yönetiminin sosyal girişimcilik kavramına yüklediği anlamın belirlenmesine ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda, toplumsal sorunlara çözüm üretme alt teması bağlamında ortaya çıkan kodlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Okul Yönetiminin Sosyal Girişimcilik Kavramına Yüklediği Anlama İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Okul Yönetiminin Sosyal Girişimcilik Kavramına Yüklediği Anlam	Toplumsal Sorunlara Çözüm Üretme	- Ortak bir toplumsal amaç için örgütlenme - Toplumsal konulara yönelik farkındalık yaratmak - Doğal afetlerin olumsuz sonuçlarının önlenmesi - Göçün olumsuz sonuçlarının önlenmesi

Okul müdürü ile yapılan görüşmede, okul yönetiminin genel olarak sosyal girişimcilik hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Okul müdürü, yapılan görüşmede sosyal girişimcilik konusunda bilgisi olmasına ve sosyal girişimciliğin önemini farkında olmasına rağmen okulunda bu alana yönelik herhangi bir faaliyette bulunmadığını belirtmiştir. Okul müdürü, “*Girişimcilik konusu müfredatta bulunan bir konu olmasına rağmen maalesef [bu alanda] pasif kalıyoruz.*” diyerek sosyal girişimciliğin ortak bir toplumsal amaç için örgütlenmeyi sağladığını belirtmiştir. Ortak bir toplumsal amaç için örgütlenmenin ise özellikle doğal afetlerin olumsuz sonuçlarının önlenmesi ve toplumsal konulara yönelik farkındalık yaratılması konularında olması gerektiğini vurgulayarak “*Son yıllarda yaşadığımız doğal afetler sebebi ile özellikle bu konularda öğrencilerin ve bizlerin bilinçlenmesi ve harekete geçmesi gerekir.*” demiştir.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimci niteliğine sahip olmasının gerekliliğinin nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan içerik analizi sonucunda, okul kapasitesini geliştirme alt teması bağlamında belirlenen kodlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Niteliğine Sahip Olmasının Gerekliliğinin Nedenlerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Niteliğine Sahip Olmasının Gerekliliğinin Nedenleri	Okul Kapasitesini Geliştirme	- Okulun ihtiyaç duyduğu öz kaynaklarını üretebilmesi - Örgütsel gelişim konusunda farkındalık oluşturma - Okul ve çevre iş birliğinin sağlanması - Okulun eksikliklerinin giderilebilmesi - Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi - Öğrenci gelişiminin sağlanması

Okul müdürü, devlet okulunun sosyal girişimci niteliğine sahip olmasının gerekliliğini tamamen okul kapasitesinin geliştirilmesi bağlamında açıklamıştır. Sosyal girişimci bir okul olmaları durumunda okulun ihtiyaç duyduğu öz kaynakları üretebileceğini ve öğrenci gelişiminin sağlanabileceğini şu şekilde açıklamıştır:

... Az önce de söylediğim gibi [sosyal girişimcilik] müfredatta olan bir konu. Biz akademik açıdan başarılı bir okuluz, bu yüzden tercih ediliyoruz. Fakat daha ileriye nasıl gidebileceğimiz ile ilgili çalışmalar yapmalıyız ve gelişmeliyiz.

Bazen kendi bünyemizde yetemiyoruz veya nereden başlayacağımızı bilemiyoruz. Sosyal sorunlara eğitim süreçlerinde ara ara yer veriyoruz ama bu konuda eksikliklerimiz var. Gün geçtikçe dünyamız kötüye gidiyor ve geçtiğimiz sene yaşanan olayları hepimiz biliyoruz. Doğal afetler patlak veriyor. Bu yüzden bir farkındalık yaratılmalı, bunların farkındayız. Fakat zaman ayırabiliyor muyuz? Maalesef hayır. Bu konularda bilinçlenmek önemli. Bu konularda faaliyet gösterilmesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimi açısından da farklı bir bakış açısı kazandırır.

Okul müdürü, okulda kullanılmayan birçok alanın olduğunu, bu alanların değerlendirilmesi gerektiğini, okulun yan bahçesinin fazla yağmur yağdığı zaman su altında kaldığını ve sıkıntı yaşadıklarını paylaşarak bu konularda bir şeyler yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Okulun bu tür eksikliklerinin giderilmesinde de sosyal girişimcilik niteliğine sahip olunmasını bir çözüm olarak göstermiştir.

Okul müdürü ile yapılan görüşmede, devlet okulunun sosyal girişimcilik deneyimi olup olmadığına ve okul gelişimini sağlama amacıyla farklı kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirilen iş birlikli çalışmalara ilişkin sorular sorulmuştur. Devlet okulunun daha önce herhangi bir sosyal girişimcilik faaliyeti olmadığı ancak proje çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Okul müdürü, *“Sosyal girişimcilik adı altında yaptığımız bir faaliyet bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerimizin bir bölümü e-twinning proje çalışmaları yapmaktadır.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu projelerin uygulanma sürecinde öğretmenlerin öğrencileri proje çalışmalarına dahil etmekte zorlandığını ve proje kapsamında düzenlenen gezilerde maddi açıdan zorlandıklarını belirtmiştir. Bu projeleri yapan öğretmen sayısının da oldukça sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Velilerin akademik başarı odaklı olması ve yeterli bütçenin olmaması ise sosyal girişimcilik faaliyetlerini kısıtlayıcı faktörler olarak ifade edilmiştir.

Okul müdürü ile yapılan görüşme sonucunda, okul gelişimini sağlama amacıyla devlet okulunda farklı kurum ve kuruluşlarla herhangi bir iş birlikli çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Ancak okul müdürü şimdiye kadar bu tür bir iş birliği kuramalarının nedenini ve aslında bu tür iş birliklerine ihtiyaç duyduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Biz okul olarak hep akademik başarıya ağırlık verdik. Sosyal sorumluluk konularına dair bir uygulama yapmak için faaliyette bulunmadık, arayışa girmedik. Ancak müfredat ve günümüzde yaşanan sorunlar, bu konulara ağırlık vermemiz gerektiğini ve tek başımıza bu sorunların üstesinden gelmenin zor olduğunu gösteriyor.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri teması bağlamında yapılan kodlamalar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönleri	Okulun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü Yönleri	- Merkezi konumda bir okul olması - Sosyoekonomik düzeyi yüksek veli profilinin olması - Gözde bir okul olması - Akademik başarısı yüksek bir okul olması - Okuldaki öğretmenlerin proje deneyimlerinin olması
	Okulun Sosyal Girişimcilik Açısından Zayıf Yönleri	- Okulun fiziki şartları • Kalabalık bir okul olması • İkili eğitim yapılması - Sosyal faaliyetlere ayrılan bütçenin kısıtlı olması - Velilerin sosyal faaliyetlere yönelik tutumları • Velilerin akademik başarı odaklı olması • Öğrencilerin sosyal faaliyetlere zaman ayırmasının sağlanmaması

Devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından güçlü bulunan özellikleri arasında toplum nezdinde gözde bir okul olması ön plana çıkmaktadır. Okul müdürü, bu konudaki görüşlerini “Okulun gözde bir okul olmasının yapılan sosyal girişimcilik çalışmalarının yaygınlaşabilmesi açısından önemli bir özellik olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz arasında e-twinning projeleri kapsamında proje hazırlayanlar bulunmaktadır. Keşke tüm öğretmenlerimiz bu tür projelere istekli olabilse ve zaman ayırabilse.” diyerek paylaşmıştır. Okuldaki tüm öğretmenlerin gelişime açık olmasını istediğini ve bu şekilde okulun popülaritesinin sosyal girişimciliği kolaylaştıracak şekilde daha da artacağını belirtmiştir.

Okulun akademik başarısının yüksek olmasının da sosyal girişimcilik faaliyetlerini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Okul müdürü, bu yöndeki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“Gerçekleştirilecek sosyal girişimcilik faaliyetlerine öğrencilerimizin de fikirleri ve çalışkanlıkları ile katkı sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü akademik açıdan başarılı çocuklar... Yapılan çalışmalar onların da ufkunu açacaktır.”*

Devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından zayıf yönleri arasında baskın bir şekilde velilerin sosyal faaliyetlere yönelik tutumu ön plana çıkmıştır. Veli tutumlarının okulda sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği, velilerin akademik başarı odaklı oldukları ve bu nedenle öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmalarını istemedikleri belirtilmiştir. Okul müdürü, bu konuda karşılaştıkları durumu, *“Akademik başarısı yüksek bir okul olduğumuz için veliler gerçekleştireceğimiz herhangi bir sosyal faaliyete pek sıcak bakmıyorlar, zaman kaybı gibi görüyorlar. Sekizinci sınıf öğrencilerini bir dershane gibi sınava hazırlıyoruz. Bu durum da planlama yaparken önceliklerimizi değiştiriyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Devlet okulunun fiziki şartları bağlamında kalabalık bir okul olması ve okulda ikili eğitim yapılması da sosyal girişimcilik açısından zayıf yönler olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürü, *“Okul nüfusumuz çok kalabalık. Teneffüslerde dahi öğrencileri idare etmekte zorlanıyoruz. Değil ki onlarla bir sosyal faaliyette bulunmak ... Oldukça zor. Sabahçı grupta yaptığımız bir faaliyeti diğer grupta da yapmamız gerekir. Bu da işi daha zor hale getiriyor.”* açıklamasıyla öğrenci sayısının fazlalığının ve ikili eğitimin okul düzeyinde sosyal girişimciliğin geliştirilmesi bakımından bir dezavantaj oluşturduğuna dikkat çekmiştir.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik potansiyelinin olduğu alanların belirlenmesine yönelik yapılan içerik analizi sonucunda, okulun insan kaynakları, fiziki kaynakları ve öğrencilerinin özellikleri alt temaları bağlamında belirlenen kodlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlar	Okulun İnsan Kaynakları Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Doğal çevrenin korunmasına yönelik projelerin yürütülmesi - Eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin organize edilmesi
	Okulun Fiziki Kaynakları Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Okul bahçesinde üretim faaliyetlerinin yapılması - Okulda atık yönetiminin yapılması - Okul kaynaklarının verimli kullanımının sağlanması
	Okulun Öğrencilerinin Özellikleri Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin tasarlanması - Öğrencilere yönelik yetenek programlarının geliştirilmesi - Öğrencilere yönelik teknoloji okuryazarlığına dayalı etkinliklerin düzenlenmesi - Doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlerin yürütülmesi

Tablo 39’da görüldüğü gibi, okulun insan kaynakları doğrultusunda başarılı olabileceği sosyal girişimcilik alanları arasında doğal çevrenin korunmasına yönelik projeler yer almaktadır. Okul yönetimi, bu alanda başarılı olabilme potansiyellerini müfredat gereğince belirli branşlardaki öğretmenlerin başarılı mesleki performans göstermesine bağlamaktadır. Bu konuda, “*Genellikle projeler fen bilgisi ve sosyal bilgiler branşlarındaki öğretmenlerimizden çıkıyor. Bu branşlardaki öğretmenlerimiz, müfredatta da yer almasından dolayı projelerinde çevre konusunda çalışmaktadır.*” açıklamasında bulunmuştur. Ayrıca, görsel sanatlar öğretmenlerinin de çevre konusunda atık yönetimi ile ilgili çalışmalar yaptığını ve okul dışında kompost yapım atölyelerine katıldığını belirtmiştir. Özellikle bu branşlardaki öğretmenlerin çevrede olup biteni farkındalıkla incelediğini, toplumsal sorunları ortadan kaldırmak için çalıştığını ve kişisel ve mesleki gelişimlerine önem verdiğini ifade etmiştir.

Okulun fiziki kaynakları göz önünde bulundurulduğunda, çevre ve sürdürülebilirlik alanında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yapılabileceğine işaret eden kodlar ortaya çıkmıştır. Okul müdürü, okulun kalabalık bir okul olması nedeniyle çok fazla atık çıktığını ve gelen faturaların yüksek olduğunu belirterek okul kaynaklarının ve alanlarının verimli ve etkili kullanımına yönelik sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanabileceğini ifade etmiştir.

Okulun öğrencilerinin özellikleri dikkate alındığında ise öğrencilerin genel olarak akademik başarısının yüksek olmasına vurgu yapılmış ve bu durum bir avantaj olarak değerlendirilerek öğrencilere yönelik yetenek programlarının da geliştirilebileceği paylaşılmıştır. Okul müdürünün bu doğrultudaki görüşleri şunlardır:

Öğrencilerimizin akademik açıdan başarı oranı yüksek. Birçok bilgi yarışmasında ve basketbol turnuvalarında derecelerimiz var ve seçkin liselere öğrenci gönderiyoruz. Akademik başarı oranı yüksek bir öğrenci profiline sahip olan bir okul, birçok alanda başarı gösterebilir. Öğrencilerin ilgi alanlarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar da yapmamız gerektiğinin farkındayım. Belki de akademik konular dışında farklı alanlarda da kendilerini geliştirebilir ve bu konuda farkındalık kazanabilirler.

Okul müdürü, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurduğunda teknoloji alanında da başarılı olabileceklerine “... her şeyi elektronik ortamda yürüttüğümüz ve öğrencilerin teknoloji ile meşgul olduğu bir dönemde bilişim konusunda da başarılı sosyal girişimcilik faaliyetleri yapılabileceğini düşünüyorum.” sözleriyle dikkat çekmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin teknoloji okuryazarlığına dayalı girişimcilik faaliyetlerinin de olumlu sonuçlar verebileceğini belirtmiştir.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan dışsal destek alanlarının belirlenmesine yönelik yapılan içerik analizi sonucunda finansman, eğitim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği geliştirme süreçleri ve protokolleri alt temaları bağlamında belirlenen kodlar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanları	Finansman	- Okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi - Okul projeleri için dışsal finansman kaynaklarının bulunması - Dışsal finansman kaynaklarının sürdürülebilirliğinin sağlanması - Okula özgü dış kaynaklara dayalı finansman modeli geliştirilmesi
	Eğitim	- Sosyal girişimcilik ve sosyal girişimcilik alanlarına ilişkin eğitim - Ekolojik faaliyetlere ilişkin eğitim - Sosyal girişimcilik örnekleri
	Kurum ve Kuruluşlarla İş Birliği Geliştirme Süreçleri ve Protokolleri	- Kurum ve kuruluşlar ile iş birliği kurma prosedürlerinin öğrenilmesi - Okula özgü kurumlar arası iş birliği modeli geliştirebilme - STK'lar ile işbirlikçi çalışmalar yürütebilme - Örgütsel düzeyde iş birlikli çalışmaları organize etme kabiliyetini geliştirebilme - İş birliğine yönelik çalışmalara liderlik edebilme - Okul içinde profesyonel çalışma ortamı oluşturabilme

Tablo 40 incelendiğinde, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için finansman bağlamında okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesine ve dışsal finansman kaynaklarının bulunmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi hususunda okul müdürü şunları ifade etmiştir:

Okulumuzu gezdiniz ve gördünüz. Dışarıdan bakıldığında betonarme, klasik bir okul görüntüsü var. Bu açıdan bakılacak olursa, özellikle özel okullar bu kadar artmışken, okulu daha cazip bir yere, yeşili bol, temiz, canlı bir okula dönüştürmek gerekir. Farkındayız ancak bunlar bir bütçe gerektirir.

Okulun okul paydaşlarının taleplerine yanıt verebilmesi açısından fiziki şartlarının iyileştirilmesi gerektiği ancak bunun için sürdürülebilir bir dışsal kaynak

desteğine ihtiyaç bulunduğu okul müdürü tarafından belirtilmiştir. Özellikle sosyal girişimcilik bakımından büyük önem taşıyan okul projeleri için dışsal finansman kaynaklarına ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Bu konudaki ihtiyaçlarını okul müdürü şu şekilde açıklamıştır: *“Öğretmenlerimiz proje hazırlıyor, sunuyor ancak uygulama için bir alan istediklerinde veya çalışmayı sürdürmek için bir şeyler talep ettiklerinde okul olarak sağlayamıyoruz. Öğrencilerden talep ederek sürdürmek de zor... bir yerde tıkanıyoruz. Sıkıntı yaşamamak için bir şeyler yapmak gerekir.”*

Okul müdürü, okul proje geliştirse dahi bu projelerin sürdürülebilirliğini sağlamada zorlandığını, bu nedenle bu sorunu ortadan kaldırmak için sürdürülebilir dışsal finansman kaynaklarının temininin yanı sıra okula özgü bir finansman modelinin de geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin eğitim bağlamında geliştirilebilmesi için öncelikle sosyal girişimcilik alanında okul düzeyinde bir eğitime ihtiyaç duyulduğu okul müdürü tarafından ifade edilmiştir. Bu konudaki eğitim ihtiyacı şu şekilde açıklanmıştır:

Sosyal girişimcilik alanındaki başarılı örneklerin bizlerde fikir oluşturmaları ve bizleri harekete geçirmesi için bir eğitmen tarafından paylaşılmasına ihtiyacımız var. Aynı zamanda sosyal girişimcilik kavramı ve sosyal girişimciliğin alanları hakkında ve bu alanlarda neler yapılabileceği konusunda daha fazla bilgiye ihtiyacımız var.

Okul müdürü, devlet okulunun çevre alanında sosyal girişimcilik faaliyetleri yürütebilme potansiyeline sahip olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle, okul düzeyinde ekolojik faaliyetlere ilişkin bir eğitimin verilmesinin de bu alandaki başarılarını artırabileceğini belirtmiştir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Son zamanlarda yaşanan çevresel sorunları ve bu sorunların sonuçlarını dikkate aldığımızda, almamız gereken tedbirler hakkında birçok eksiğimiz olduğunu düşünüyorum. Bu konu hakkında bir şeylerin yapılması gerektiğini müfredatta da bu konulara yer verilmesinden anlayabiliriz. Bu nedenle, çevre ve çevrenin korunmasına yönelik faaliyetler hakkında eğitime ihtiyacı bulunmaktadır.

Okul müdürünün, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan dışsal destekler arasında en fazla vurguladığı, kurum ve kuruluşlarla iş birliği geliştirme süreçlerinin ve protokollerinin bilinirliğinin sağlanması olmuştur.

Okul müdürü, bu alanda özellikle iş birliği kurma prosedürlerini öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Okulun projelerinin sürdürülebilmesi için maddi açıdan ve danışmanlık hizmetleri açısından desteğe ihtiyaç duyulduğunu ancak hangi kurumlarla, nasıl bir süreç izleyerek iş birliği yapabileceklerini bilmediklerini ifade etmiştir. İş birliği yapılabilecek kurum ve kuruluşlar arasında STK'ların olabileceğine dikkat çekerek *“STK'ların bize yardımcı olabileceğinin farkındayım ancak işleyişleri hakkında bilgim yok. Ayrıca, çok fazla STK var ve biz her STK'yı okulumuza dahil edemeyiz. Büyük STK'lara da ulaşmak zor.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul müdürü, iş birliği yapabilecekleri kurum ve kuruluşları bulmanın yanı sıra kendi iş birlikli çalışma kabiliyetlerini de geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. İş birlikli çalışmaları organize etme kabiliyetinin gelişimini ve iş birlikli çalışmalara liderlik edebilmeyi ise tamamen sosyal faaliyet alanlarında değerlendirmiştir. Okul müdürünün bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

Okulumuz, Mersin'de devlet okulları arasında akademik açıdan başarılı ve önde bir okul. Ancak basketbol dışında başarı yakaladığımız ve kendimizi dışarıda gösterdiğimiz bir sosyal başarımız yok. Farklı alanlarda da belki ortaklıklar kurabilirsek ve bu ortaklıklarda kendimizi gösterebilirsek projelerimizi hayata geçirmek için fırsat yakalamış oluruz.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için okul yöneticisine düşen görev ve sorumluluklara ilişkin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar alt temalara bağlı olarak Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Görev ve Sorumluluklar	Okul Yöneticisinin Görevleri	- Okulda bürokratik işleyişi sağlamak - Okula dış kaynak sağlamak - Okul temelli projeler geliştirmek - Okulun ihtiyaçlarını belirlemek - Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek • Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici okul temelli programlar hazırlamak - Okul süreçlerini planlı bir şekilde yönetmek
	Okul Yöneticisinin Sorumlulukları	- Vizyon oluşturmak • Sosyal girişimcilik faaliyetlerine ilham vermek - Pozitif okul iklimi oluşturmak • Öğretmenleri motive etmek • Öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim kurmak - Lider olmak • Girişimci liderlik sergilemek • Sosyal girişimcilik konusunda rol model olmak • Gelişime açık olmak • Öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmak - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde sürdürülebilirliği sağlamak - Sosyal girişimciliğe ilişkin okul içinde farkındalık oluşturmak

Tablo 41’de görüldüğü gibi, okul müdürü okulun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için kendisine düşen görev ve sorumlulukları birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirmiştir. Okul müdürü, okulun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için öncelikli görevinin, okulun bürokratik işleyişini sağlayarak planlı bir yönetim anlayışını hayata geçirmek ve bu görevleri yerine getirirken de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek olduğunu düşünmektedir. Bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Bizler okulda bürokrasiyi uygularken ve süreçlerin en muntazam şekilde işlemesini sağlarken amacımız örgütü robot haline getirmek değil. Öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin ufkunun açılmasını sağlamak adına onları destekliyorum. Öğretmenlerimi dinliyorum, programlarını aksatmayacak şekilde destek veriyorum. Öğrenci ile ilgili yaşanan problemlerde öğretmenimle birlikte hareket ediyorum. Akademik anlamda bunu başarabildiğimizi görüyorum. Diğer alanlarda da gelişeceğimizi umuyorum.

Okul müdürü, okullarının sosyal girişimci olabilmesi için en önemli ve gerekli görevlerinden birinin de okulun ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak olduğunu düşünmektedir. Ancak bu görevi oldukça sınırlı bir şekilde yerine getirebildiklerine de dikkat çekmiştir. Bu konuda, *“Okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri, okulun ihtiyaçlarının farkında olmak ve bunları gidermek için çözüm bulmaktır. Biz sadece, yine bütçeye geleceğim, temel ihtiyaçlarımıza odaklanabiliyoruz.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul müdürü, okullarının sosyal girişimcilik niteliğinin gelişebilmesi için okulda bir vizyon oluşturma, bu vizyon doğrultusunda liderlik yapmanın ve bu vizyonun gerçekleşebilmesi için pozitif bir okul iklimi oluşturma sorumlulukları arasında bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak bu yöndeki sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirme konusunda zorlandıklarını şu şekilde belirtmiştir:

Okul yöneticisi, okulun gelişimi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin daha ileriye gitmesi için huzurlu bir okul ortamı oluşturmali. Örnek olmalı, iletişim ve etkileşimi güçlü tutmalı, [okula] yenilikler getirmelidir. Bunların hepsinin farkındayız ancak okulun kalabalık olması, veli görüşleri gibi etkenlerden dolayı biz sadece ders başarısına odaklanabiliyoruz.

Okulda proje çalışmaları yapan öğretmenlerin sınırlı olduğu ve bu durumun projelerin kâğıt üzerinde kalmasından kaynaklı olabileceği belirtilerek projelerin sürdürülebilirliğinin sağlanması noktasında da okul yönetiminin sorumluluk üstlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için ise özellikle okul içinde sosyal girişimciliğe yönelik bir farkındalık oluşturma amacıyla bilgi paylaşımında bulunma sorumluluğunun da önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklara ilişkin kodlamalar alt temalara bağlı olarak Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklar	Öğretmenlerin Görevleri	- Öğretim süreçlerinde öğretim programı ile uyumlu bir şekilde sosyal girişimciliğe yer vermek - Sosyal girişimcilik çalışmalarında görev almak - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde etkin rol üstlenmek - Okul temelli projeler geliştirmek
	Öğretmenlerin Sorumlulukları	- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde sürdürülebilirliği sağlamak - Okul içinde sosyal girişimciliğe ilişkin farkındalık oluşturmak - Okul faaliyetlerine mesai saatleri dışında zaman ayırmak - Bilgi ve deneyimleri meslektaşlarla paylaşmak - Sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olmak - Okula bağlılığı davranışlarda sergilemek - Sosyal girişimcilik konusunda rol model olmak

Tablo 42 incelendiğinde, okul müdürünün öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da kendi görev ve sorumlulukları gibi birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirdiği görülmektedir. Okul müdürü, okulun sosyal girişimciliğinin gelişebilmesi için öğretmenlerin öncelikle okulda proje geliştirme, sosyal girişimcilik çalışmalarına dahil olma ve müfredat ile sosyal girişimciliği ilişkilendirme görevleri olduğunu düşünmektedir. Okul müdürü, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi paylaşmıştır:

[Sosyal girişimcilik] müfredatta olmasına rağmen etkili şekilde işlenmiyor. Bunun sebebi konu hakkında yetersiz bilginin olması veya yeterince önem vermemiz olabilir. Ayrıca bu konularda öğretmenin de ilgisinin olması gerekir. Yapılan projelere baktığımda [bu projeler] hep aynı öğretmenler üzerinde dönmektedir. Bazı öğretmenlerimiz okula geliyor ve dersini işleyip gidiyor. Okulu için ders dışında bir şey yapmıyor, okulda fazladan zaman geçirmek istemiyor.

Sosyal girişimci bir okul olabilmede öğretmenlere düşen sorumluluklara gelindiğinde okul müdürü, öğretmenlerden sosyal girişimcilik faaliyetlerinde sürdürülebilirliği sağlama sorumluluğunu üstlenmelerini beklemektedir. Hatta bu konudaki olumsuz deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Okulda gerçekleştirilen bir faaliyete, projeye tüm öğretmenlerin katılması gerekir ki [öğretmenlerin tamamı] sosyal girişimcilik kavramının içeriğini anlasın ve devam ettirsin. Öğretmenlerimizin daha önceki çalışmalardaki tutumlarını düşündüğümde maalesef kendi çalışması olmadığı sürece çalışmayı, etkinliği sahiplenmediğini söyleyebilirim. Bu nedenle çalışmalar da devam etmiyor çünkü tek bir kişi üzerinden bu çalışmalar yürütülemiyor.

Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından önemli bulunan bir diğer sorumluluğu, okul faaliyetlerine mesai saatleri dışında zaman ayırmak olmuştur. Ancak okul müdürü, bu sorumluluğu üstlenmek isteyebilecek öğretmenlerin çok fazla olmadığını *“Öğretmenleri ders dışında okulda tutmak inanılmaz zor. Okul kalabalık, iş yükü maalesef çok. Bu nedenle [sosyal girişimcilik çalışmaları için] özveri gerekiyor, ders dışında [bu çalışmalara] zaman ayırmak gerekiyor.”* şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin okul için fazladan çalışmaya gönüllü olarak okula bağlılık göstermesi sosyal girişimcilik açısından okul yönetiminin önemli bir sorumluluk alanı olarak ele alınmaktadır.

Okul müdürünün görüşleri doğrultusunda devlet okulunun olası sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul ve toplum açısından faydalarına yönelik yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen kodlar Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Okul Yönetiminin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydalarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydaları	Okula Yönelik Faydaları	- İş birlikli çalışma anlayışının gelişmesi - Okulun kurumsal imajının gelişmesi - Örnek okul niteliğine sahip olunması - Okulun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi - Okul çalışmalarında “devamlılık” sağlanmasına yönelik farkındalık gelişmesi - Okul içindeki iletişim süreçlerinin gelişmesi - Ortak bir misyon ve vizyonunun paylaşılması - Örgütsel farkındalığın gelişmesi - Dinamik bir okul ortamı oluşması
	Topluma Yönelik Faydaları	- Toplumsal sorunların çözülebilmesi - Sosyal girişimciliğe yönelik toplumsal farkındalığın gelişmesi - Sosyal girişimcilik çıktılarının geniş bir kitleyle paylaşılması - Okul temelli faaliyetlerin makro düzeyde girişimcilik faaliyetlerine dayanak oluşturması

Okul müdürü, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin faydalarını okul ve toplum için ayrı ayrı ifade etmiştir. Okula yönelik faydaları kapsamında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ortak misyon ve vizyon oluşturmayı sağlayacağını ve böylece aynı zamanda okul içinde iletişim süreçlerinin gelişeceğini belirtmiştir. Sosyal girişimciliğin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde okula sağlayacağı faydaları okul müdürü, “*Bu konuda [sosyal girişimcilik] farkındalık kazanacağız. Belki de hayatımızın bir yerinde kullanacağız, dayanışma halinde olacağız ve ortak amaç için bir arada çalışacağız. Böylelikle okul paydaşlarımız arasında bir bağ oluşabilecektir.*” şeklinde açıklamıştır.

Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesine yardımcı olabilecek olması da okul müdürü tarafından elde edilebilecek bir kazanç olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürü, “*Okulun bütçesi ancak temel ihtiyaçlara gittiği için okula ekstra bir şeyler yapmak çok zor. Bu nedenle sosyal girişimcilik mantalitesini kazanırsak bizim için büyük avantaj olacaktır.*” diyerek sosyal girişimciliği okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında bir çözüm yolu olarak gördüğünü belirtmiştir. Sosyal girişimcilik faaliyetlerini yürütmeleri durumunda okulun kurumsal imajının da gelişeceğini düşünen okul müdürü, sosyal girişimciliği benimsediklerinde okulun farklı

alanlarda da gelişim gösterebileceğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Okulumuz daha önce de belirttiğim gibi özellikle akademik açıdan ve ayrıca basketbol başarısı ile ön planda olan bir okul. Umarım başka alanlarda da okulumuzun adını duyurabiliriz ve farklı alanlarda anılabiliriz.”*

Okulun olası sosyal girişimcilik faaliyetlerinin topluma yönelik en önemli faydasının ise toplumsal sorunların çözümünde rol almak olduğu düşünülmektedir. Okul müdürü, okul temelli yürütecekleri sosyal girişimcilik faaliyetlerinin makro yani toplum düzeyinde sosyal girişimcilik faaliyetlerinin önünü açabileceğini ifade etmiştir. Bu konuda *“Bir sorunu ortadan kaldıracırmek adına çözüm üretebileceğiz ve bu şekilde [topluma] katkı sağlayacağız. Sorunlara karşı toplumsal düzeyde farklı bir bakış açısı geliştireceğiz.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

4.1.1.2. Devlet Okulundaki Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Anlayışına, Deneyimlerine ve İhtiyaçlarına İlişkin Durum Tespiti Bulguları

Öğretmenlerin sosyal girişimcilik kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin kodlamalar alt temalara bağlı olarak Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44

Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Kavramına Yükladıkları Anlamlara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Sosyal Girişimcilik Kavramına Yüklenen Anlamlar	Toplumsal Sorunlara Çözüm Üretme	- Mültecilerle ilgili sorunları ortadan kaldırmak - İklim krizini yönetmek - Doğal kaynakların (oksijen, su, bitki örtüsü vb.) yok olmasını engellemek - Savaşları sonlandırmak - Kadınların istihdamını sağlamak - Dezavantajlı grupları desteklemek
	Toplumsal Gelişimi Sağlayacak Girişimler	- Toplumsal kalkınmayı sağlayacak projeler geliştirmek - Sosyal sorumluluk çalışmalarında yer almak - Doğal kaynakların sürdürülebilirliğini sağlamak - Toplumsal yardımlaşma ve dayanışmayı sağlamak - Sosyal bilinç geliştirmek
	İnsanların Yaşam Kalitesinin Artırılması	- Bireyselleşmenin önüne geçmek - İnsanların motivasyonuna katkıda bulunmak - İnsanların sosyoekonomik düzeyine katkıda bulunmak - İnsanların zaman yönetimine katkıda bulunmak - İnsanlar arasındaki iletişimi artırmak

Tablo 44’te görüldüğü gibi, öğretmenler sosyal girişimcilik kavramını toplumsal sorunlara çözüm üretme, toplumsal gelişimi sağlayacak girişimler ve insanların yaşam kalitesinin artırılması bağlamlarında anlamlandırmaktadır. Toplumsal sorunlara çözüm üretme bağlamında sosyal girişimciliğin özellikle mülteci sorunlarının, savaşların ve çevre ile ilgili sorunların ortadan kaldırılması ve kadınların istihdam edilmesi konularında çözüm olabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Sosyal girişimcilik kavramının anlamını, toplumsal bir soruna çözüm üretebilmek olarak ifade eden Ö1, “Sosyal girişimcilik kavramı, birçok kişiyi ilgilendiren bir soruna çözümci bir bakış

açısıyla yaklaşmaktır. Çevre ile ilgili olabilir veya şu an ülkemizin en büyük sorunu olan mülteci sorunu olabilir.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Böylece, sosyal girişimcilikten beklentisinin de mülteci sorununa ve çevre sorunlarına çözüm üretilmesi olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal girişimciliği kadın istihdamı ile ilişkilendiren Ö16, *“Kadın üreticileri desteklemek de bunun içine girebilir diye düşünüyorum. Ev hanımlarını çalışma hayatına katmak için sponsor oluyorlar, belli bir kredi desteği veriyorlar. Kadınların küçük çaplı işlerle başlayarak girişimcilik yapmalarına önayak oluyorlar.”* şeklindeki görüşü ile sosyal girişimciliğin kadınların çalışma hayatına girerek ekonomik anlamda kalkınmasına destek olduğunu ifade etmiştir. Sosyal girişimciliğin toplumdaki dezavantajlı grupları destekleme işlevi olduğunu düşünen Ö12, *“Dünyada yaşayan tüm insanlar keşke aynı koşullarda yaşayabilse, hiç çocuklar ölmese, hastalıklar olmasa, maddi imkanlar eşit olsa, savaşlar olmasa ve biz de bunlara çözüm bulmak için uğraşmasak.”* şeklindeki sözleriyle toplumdaki tüm bireylerin eşit fırsatlara ve yaşam koşullarına ulaşmasının sosyal girişimcilik ile mümkün olabileceğine vurguda bulunmuştur.

Devlet okulunun öğretmenleri arasında sosyal girişimciliği sadece toplumsal bir soruna çözüm üretmek olarak değil de toplumu daha ileriye götürecek uygulamalar olarak anlamlandıranlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal girişimciliği toplumsal kalkınmayı sağlayacak projeler geliştirmek olarak değerlendiren Ö3, *“Toplumsal yararına geliştirilen projelerdir. Yani, ortada bir sorun olmak zorunda değil. Görünen herhangi bir durumu daha iyi hale getirmek için üretilen, geliştirilen projeler de diyebiliriz.”* açıklamasında bulunarak sosyal girişimcilik kapsamında toplumsal refahın artmasına yönelik uygulamaların da yapılabileceğini belirtmiştir. Sosyal girişimciliği toplumsal yardımlaşma ve dayanışmayı sağlama ile ilişkilendiren Ö5, *“Devletin ve devlete bağlı kurumların yetersiz kaldığı alanlarda toplumun belli bir kesiminin inisiyatif alarak, birlik olarak eksiklikleri giderme çabası ve bu yönde oluşturduğu örgütlenme ve organizasyon çalışması.”* şeklinde sosyal girişimciliği tanımlayarak sosyal girişimciliğin birlikte hareket etmeyi sağlayan birleştirici bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

Sosyal girişimciliği insanların yaşam kalitesinin artırılması ile bağdaştıran öğretmenler, sosyal girişimcilik yoluyla toplumda bireyselleşmenin önüne geçilebileceğini, bireylerde motivasyon kaybının engellenebileceğini, bireylerin sosyoekonomik düzeyinin artırılabilceğini, bireylerin zamanı etkili bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olunabileceğini ve insanlar arasındaki iletişimin artırılabilceğini düşünmektedir. Dolayısıyla, sosyal girişimciliği de bu faydaları

bağlamında anlamlandırmaktadırlar. Sosyal girişimciliği bireyselleşmenin önüne geçilmesi ve insanların yaşam motivasyonuna katkıda bulunulması ile ilişkilendiren Ö14, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yaşlanan, tükenen dünyada hem insani hem dünyasal kaynakların sürdürülebilirliğini sağlamak için bir takım sosyal girişimlere ihtiyaç vardır. Bunu yaparken de insanı baz almak lazım, her şey insanın elinde. Doğayı kurtarmak için de insanın psikolojisini kurtarmak gerekli. Çok fazla antidepresan satılıyor, ilk önce bunun için bir sosyal girişim gerekli. Günden güne insanlar asosyalleşiyor ve hoyratça tüketiyor. Artık bireysel değil kitlesel eylemler yapılmalı.

Sosyal girişimciliğin yaşam kalitesini artırmasını bireylerin sosyoekonomik düzeyine katkıda bulunulması ile ilişkilendiren Ö8, *“Hem toplumu ilgilendiren bir soruna çözüm bulacaksın hem de bir gelir elde edebileceksin. Çok iyi bir iş modeli.”* diyerek sosyal girişimciliğin topluma fayda sağlamanın yanında aslında bir gelir modeli sunduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin sosyal girişimcilik deneyimleri görev yaptıkları okuldaki ve daha önce görev yaptıkları okullardaki sosyal girişimcilik faaliyetleri alt temaları bağlamında incelenmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Deneyimlerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Deneyimi	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Sosyal Girişimcilik Faaliyetleri	- Okulun Yaptığı Projeler • eTwinning projeleri kapsamında iklim değişikliğini önlemeye yönelik proje yürütmek - Sosyal Sorumluluk Çalışmaları • Madde bağımlılığına yönelik farkındalık çalışması yürütmek - Kurslar • Satranç kursu vermek
	Öğretmenlerin Daha Önce Görev Yaptıkları Okullardaki Sosyal Girişimcilik Faaliyetleri	- Projeler • Mülteci öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik projeler yürütmek - Sosyal Sorumluluk Çalışmaları • Çevre bilinci geliştirme amacıyla çevre gönüllüsü sınıf oluşturmak • Alzheimer derneği ile çalışmalar yapmak • Mavi kapak toplayarak engelli sandalyesi bağışı yapmak - Kurslar • Ücretsiz resim kursu vermek

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal girişimcilik deneyimlerinin görev yaptıkları okulda ve daha önce görev yaptıkları okullarda olmak üzere iki farklı alanda şekillendiği görülmektedir. Öğretmenler, görev yaptıkları okulda sosyal girişimcilik faaliyeti olarak değerlendirilebilecek kurslar vermekte, çeşitli projeler yürütmekte ve sosyal sorumluluk çalışmaları yapmaktadır. Ancak öğretmenler, sosyal girişimcilik ile ilişkilendirilebilecek bu tür çalışmalarını herhangi bir sosyal girişimcilik faaliyetine dönüştüremediklerini de ifade etmiştir. Bu konuda Ö16 ve Ö19, okulda projeler geliştirdiklerini ancak bu projelerin sürdürülebilirliğini bütçe bulamamalarından dolayı sağlayamadıklarını ve sürdürülebilirliği sağlayamadıkları için de yapılan çalışmaları sosyal girişimcilik faaliyetine dönüştüremediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yürüttükleri projeler bulunmasına rağmen şimdiye kadar yapılan

projelerin sosyal girişimciliğe dönüşmediği öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmıştır.

Devlet okulunun öğretmenleri arasında daha önce görev yaptıkları farklı okullarda sosyal girişimcilik faaliyeti gerçekleştirilenler bulunmaktadır. Daha önce görev yaptığı okulda sosyal sorumluluk projeleri yürüttüğünü ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinin özellikle ihtiyaç sahibi bireylere yönelik olması gerektiğini belirten Ö8, *“Daha önce çalıştığım okulda öğrencilerimle birlikte yüz bin mavi kapak toplayarak ihtiyaç sahibi bir aileye engelli sandalyesi bağışında bulunmuştuk.”* şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Ö6 ise mülteci öğrencilerin topluma uyumunun sağlanmasına yönelik gerçekleştirdikleri sosyal girişimcilik faaliyetleri olduğunu paylaşarak *“Daha önce çalıştığım okulda mülteci oranı çok yüksekti ve bu öğrencileri kaynaştırmak adına bazı faaliyetler düzenlemiştik. Bilgi yarışması, gezi, kermes gibi.”* açıklamasında bulunmuştur.

Öğretmenlerin daha önce çalıştıkları okullarda dezavantajlı gruplara yönelik sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulundukları ancak mevcut okullarında bu tür bir faaliyette bulunmaya zaman ve fırsat bulamadıkları belirlenmiştir. Ö14, daha önce görev yaptığı bir okulda dezavantajlı gruplara yönelik bir sosyal girişimcilik çalışması içinde yer aldığını ancak şimdiki okulunda çalışma temposunun yoğunluğundan dolayı sosyal girişimciliğe uzak kaldığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Bizim okulumuz çok yoğun ve yoruluyorum. Ancak daha önce birkaç arkadaşım ile birlikte ev hanımlarının istihdamının ve sosyalleşmesinin sağlanmasına yönelik ücretsiz bir resim kursu vermiştik. Yaptığımız çalışmaları sergi düzenleyip satıyorduk.”*

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda devlet okulunun sosyal girişimcilik açısından güçlü yönleri ve zayıf yönleri içerik analiz sonucunda belirlenmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü ve Zayıf Yönleri	Okulun Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü Yönleri	- Merkezi bir okul olmasından dolayı yapılan çalışmaların etki alanının geniş olması - Sosyoekonomik düzeyi yüksek veli profilinin olması - Öğrenci nüfusu kalabalık bir okul olması - Öğretmenlerin proje yürütme deneyimlerinin olması
	Okulun Sosyal Girişimcilik Açısından Zayıf Yönleri	- Farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin zayıf olması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerine ayrılan bütçenin kısıtlı olması - Akademik başarı odaklı olması - Sosyal faaliyetlere önem vermemesi - Politik kaygı yaşanması - Okul personelinin alışkanlıklarından vazgeçememesi - Geleneksel eğitim anlayışının olması - Okul içinde yardımlaşma ve dayanışmanın yetersiz olması

Tablo 46’da görüldüğü gibi, devlet okulunun sosyal girişimci bir okul olabilmesi bakımından, öğretmenler tarafından en güçlü görülen yönleri arasında merkezi bir okul olması nedeniyle yapılan çalışmaların etki alanının geniş olması bulunmaktadır. Ö10, okulun konumunun sosyal girişimcilik faaliyetlerini yaygınlaştırmak adına bir avantaj olduğunu “*Aslında avantaj olarak görebileceğimiz en büyük özellik, Mersin’in gözde okullarından biri olması ve burada yapılabilecek faaliyetlerin oldukça ses getirebilmesidir.*” şeklinde ifade etmiştir. Okuldaki öğrenci sayısının fazla olması da fikirsel zenginlik sağlayarak yaratıcılığı artıran bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu yönde görüş sahibi olan Ö20, “*Kalabalık bir okul olmamız fikir çeşitliliğini artırır ve görev paylaşımında iş yükünü hafifletir.*” demiştir.

Öğretmenler, sosyal girişimcilik açısından devlet okulunun öne çıkan zayıf yönleri arasında okulun akademik başarı odaklı olmasının ve geleneksel eğitim anlayışının uygulanmasının yer aldığını düşünmektedir. Ö12, bu konuda şunları dile

getirmiştir: *“Bu okulun en büyük amacı, Fen Lisesine öğrenci yetiştirmek. Akademik başarısı yüksek sınıflarda Beden Eğitimi dersinde dahi test çözülüyor. Çocuklar asla sosyalleşemiyor ve ders dışında hiçbir faaliyette yer almıyor, bu faaliyetleri zaman kaybı olarak görüyor.”* Öğrencilerin farklı alanlardaki ilgili ve ihtiyaçlarının geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda önemsenmemesinin, okulun sosyal girişimciliğinin önünde de bir engel oluşturduğunu ifade eden öğretmenler bulunmaktadır.

Okul personelinin alışkanlıklarından vazgeçmemesi de sosyal girişimcilik açısından okulun zayıf bir yönü olarak değerlendirilmiştir. Okul personeli arasında konfor alanından çıkmakta zorlanan ve bu nedenle de yeniliklere kapalı olanlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Ö8, bu doğrultudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“En büyük dezavantajımız, insanların davranışlarını değiştirmeye direnç göstermesidir. Bunun aldığımız eğitim ile çok ilişkili olduğunu düşünüyorum. Öncelikle farkındalığımızı artırmamız gerekiyor. Kendimizi geliştirmiyoruz, rahatımız bozulsun istemiyoruz. Çoğu kişi ne yaptığının farkında bile değil.”*

Okul içinde yardımlaşma ve dayanışmanın yetersiz olması da öğretmenler tarafından devlet okulunun sosyal girişimci olmasını engelleyebilecek zayıf bir yön olarak adlandırılmıştır. Ö13, okulda projelere ve sosyal içerikli çalışmalara destek olmak istemeyen, bu konuda yardımcı olmaya gönüllü olmayan öğretmenlerin bulunduğunu ve bu durumun sosyal girişimcilik bakımından büyük bir dezavantaj olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Okulda yapılan çalışmalara baktığımda, herhangi bir proje çalışmasının veya gezi faaliyetinin hep aynı kişiler tarafından yürütüldüğünü görüyorum. Belki branştan kaynaklı olabilir. Ben matematik öğretmeniyim fakat herkes bireysel hareket etmeye çalışıyor. Herhangi bir konuda arkadaşlarım benden yardım veya destek istese, hayır demem seve seve destek olurum.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik potansiyelinin olduğu alanlar okulun insan kaynakları, fiziki kaynakları ve öğrencilerinin özellikleri bağlamında incelenmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Potansiyelinin Olduğu Alanlar	Okulun İnsan Kaynakları Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Doğal çevrenin korunmasına yönelik projelerin yürütülmesi • Kompost çalışmalarının yapılması • Atık yönetimi çalışmalarının yapılması • Geri dönüşüm çalışmalarının yapılması • Denizlerin temiz tutulması ve korunmasına yönelik projeler yürütülmesi
	Okulun Fiziki Kaynakları Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Kodlama ile ilgili projeler geliştirilmesi - Okul bahçesinde üretim faaliyetlerinin yapılması • Sürdürülebilir sera sistemi kurulması • Ata tohumunun yaygınlaştırılması • Yağmur sularının toplanması • Okul bahçesinde kompost alanı kurulması • Estetik düzenleme amaçlı çiçek yetiştirilmesi
	Okulun Öğrencilerinin Özellikleri Doğrultusunda Olası Sosyal Girişimcilik Alanları	- Okulda atık yönetiminin yapılması - Kodlama projelerinin yürütülmesi - Çiftçilik ile ilgili faaliyetlerin organize edilmesi - Öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin tasarlanması - Öğrencilere yönelik yetenek programlarının geliştirilmesi

Tablo 47 incelendiğinde, devlet okulunun insan kaynaklarının niteliği göz önünde bulundurulduğunda, baskın bir şekilde doğal çevrenin korunmasına yönelik projelerin okulda başarıyla yürütülebileceğinin düşünüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin bu yönde görüşe sahip olmalarının nedeni, okuldaki birçok öğretmenin çevrenin korunmasına özel bir ilgi göstererek bu konuda bireysel çalışmalar yapmasıdır. Ö11, çevre konusunda proje geliştirme potansiyellerinin olduğunu ancak uygulama noktasında zorlandıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: “Çevre konusu ilgili müfredatımızda da olduğu için mutlaka proje çalışmaları yapıyoruz. Ancak bu projeleri hayata geçirebilmek için destek ve bütçe bulmakta zorlanıyoruz, hayata geçiremiyoruz. Az önce arkadaşımın dediği gibi maalesef yaptığımız çalışmalar kâğıt üzerinde kalıyor.” Ö8 ise daha önce

öğrencileriyle kompost çalışmaları yaptığını ve bu çalışmaları okul düzeyinde de yapmak istediğini şu şekilde paylaşmıştır:

Yıllardır öğrencilerime atıkları değerlendirmemiz ve bunları dönüştürmemiz gerektiğini vurguluyorum ve bu konuda çalışmalar yaptırıyorum. Bahçeleri varsa, evde bitki yetiştiriyorlarsa kendi gübrelerini kendileri doğal yoldan üretsinsin diye bu çalışmaları yaptırıyorum. Bahçesi olmayan ve evlerinde bitki yetiştirmeyen öğrencilerimden ise kompost yapılabilecek atıkları bana getirmelerini istiyorum ve ben bu atıkları toplayıp belediyelere veriyorum. Ama bunları okulumuzun bahçesinde kullanmayı hayal etmek heyecan verici.

Devlet okulunun fiziki kaynakları dikkate alındığında ise öğretmenler, okul bahçesinin üretim amaçlı kullanımına yönelik projelerin yapılabileceğini belirtmiştir. Okul güneş alan bir ön bahçeye ve geniş bir arka bahçeye sahip olduğu için öğretmenler bu yönde görüş bildirmiştir. Günümüzde temiz besine ulaşmanın ve sağlıklı beslenmenin zorluğuna dikkat çeken Ö21, okulun arka bahçesinin sebze veya meyve yetiştirmek için kullanılabileceğini belirterek görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Gün geçtikçe doğal besine ulaşmakta zorlanıyoruz. Ne kadar köy pazarları yaygınlaştırılmaya çalışılsa da ekonomik açıdan bize uygun olan yerlerden alışveriş yapmaya devam ediyoruz. Keşke kendi besinimizi kendimiz üretebilsek ve çocuklar buna şahit olabilse.”*

Öğretmenler, okulun beton alanının fazla olduğuna ve yeşil alanının çok az olduğuna dikkat çekerek okul bahçesinin estetik açıdan geliştirilmesi amacıyla da üretim faaliyetleri yapabileceklerini belirtmiştir. Ö16 bu konuda şöyle bir öneri sunmuştur: *“Okulun kullanılmayan alanlarında çiçek yetiştirebiliriz. Bunu çocuklarla yapabiliriz. Okulun bahçe kenarlarına çiçek ekebilir, bu çiçekleri öğrencilerle paylaşabilir veya fazla ürettiğimiz çiçekleri okula gelir sağlamak için kermes ortamında satabiliriz.”*

Okulda bahçecilikle ilgilenen ve yaylacılık kültürüne sahip öğretmenlerin çoğunlukta olması nedeni ile okulun fiziki kaynakları bağlamında öğretmenler, büyük bir çoğunlukla okul bahçesinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine odaklanmıştır. Bu doğrultuda Ö19, okullarında ata tohumlarının sürdürülebilirliğinin sağlanabileceğini ve okula sürdürülebilir bir sera sistemi kurulabileceğini şu şekilde dile getirmiştir: *“Okulumuzun geniş bir bahçesi var. Bu bahçeyi sera kurarak değerlendirebiliriz ve genetiği ile oynanmamış tohumları bulabilirsek eğer çoğaltırız, burada yetiştirebiliriz.”*

Öğretmenler, okulun öğrencilerinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere yönelik yetenek programlarının geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Ö17 bu

programları geliştirmeleri gerektiğini ve geliştirme potansiyeline de sahip olduklarını bir anısını paylaşarak şu şekilde ifade etmiştir:

Biz Ö18 ile birlikte Tarsus Organize Sanayi Bölgesine geziye çıkmıştık. Kıpır kıpır, çok hareketli, zapt etmesi zor bir öğrencinin olduğu bir sınıfla gitmiştik o geziye. Daha biz geziye gitmeden onun stresi almıştı bizi, orada gözümüzü üzerinden ayırmamamız gerekir diye. Oraya gittiğimizde bizi çok şaşırttı çünkü beklenmedik bir davranışla inanılmaz sorular sordu, çok zekice sorulardı. Sınıfta çocuğun o yanını branşımdan dolayı görememiştim. Matematik öğretmeniym, matematik çok konuşmaya dayalı bir ders olmadığı için öğrencilerin kişilik özelliklerini fazla göremiyorum. Ama oraya gittiğimizde aman bize sorun çıkartır, dikkat edelim, gözümüzün önünden ayırmayalım dediğimiz öğrenci çok güzel sorular sordu ve orada çalışanları da şaşırttı. Bazen hep akademik başarı beklediğimiz için önyargılı davranıyoruz ama çocukların ilgi alanları farklı olabiliyor.

Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını ve yaşam tarzlarını da dikkate alarak onlarla birlikte okulda ne tür sosyal girişimcilik faaliyetleri yapabileceklerine dair fikir geliştirmiştir. Bu konuda Ö5, okulda öğrencilerin katılımıyla çiftçilik ile ilgili faaliyetlerin organize edilebileceğini şu şekilde açıklamıştır:

Mersin ili yazları çok sıcak olduğu için biz öğretmenler ve çoğu öğrencimiz yayla kültürüne sahibiz. Okullar kapanınca yaylaya çıkılır, ufak tefek bir şeyler ekilir, biçilir, kışlıklar hazırlanır ve sonrasında okul açılmadan bir hafta öncesinde dönülür. Bu yüzden öğrencilerin sebze, meyve yetiştirme konusunda bilgileri ve ilgileri var fakat uygulama alanları yok.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklara ilişkin kodlamalar Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Öğretmenlere Düşen Görev ve Sorumluluklar	Öğretmenlerin Görevleri	- Öğretim programı ile sosyal girişimciliği bağdaştırmak - Sosyal girişimcilik çalışmalarında rol almak - Okul temelli projeler geliştirmek
	Öğretmenlerin Sorumlulukları	- Sosyal girişimcilik konusunda liderlik yapmak - Faaliyetlerin sürdürülebilirliği sağlamak - Faaliyetlerden elde edilen çıktıların sürdürülebilirliği sağlamak - Sosyal girişimciliğe yönelik farkındalık oluşturmak - Sosyal girişimcilik faaliyetlerini teşvik etmek - Sosyal girişimcilik için yapılması gerekenler hakkında rol model olmak

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarının sosyal girişimci olabilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumlulukları birbirinden ayrı bir şekilde değerlendirmiştir. Görevleri bağlamında öncelikle sosyal girişimciliği öğretim programı ile ilişkilendirerek okulda hayata geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyal girişimciliğin aslında öğretim programında zaten yer aldığını ancak öğrencilerine sosyal girişimciliği etkili bir şekilde aktarabilmek için desteğe ihtiyaç duyduklarını öz eleştiri yaparak paylaşmıştır. Bu konuda Ö1, “*Girişimcilik konusu müfredatta olmasına rağmen kendi adıma çok etkili bir şekilde işleyemiyorum, anlatıyorum, geçiyorum. Çünkü benim de girişimcilik konusu hakkında çok fikrim yok. Ama sizin yapacağınız uygulamalardan sonra biz de hem dersimizi zenginleştirmiş hem de çocuklara bunu öğretmiş oluruz.*” demiştir.

Öğretmenler sorumlulukları kapsamında ise çoğunlukla sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini paylaşmıştır. Daha önceki deneyimlerine dayalı olarak okulda sosyal faaliyet veya proje türünde yapılan çalışmaların devamlılığının olmadığını üzülmeye bile getirmişlerdir. Ö20, proje çıktılarının sahiplenilmesi ve böylece sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini “*Mesela okulun kütüphanesi için öğrencilerin velilerinden veya hayırseverlerden kısa vadeli destek alıyoruz. Proje*

bitiyor, her şey bitiyor. Bunun devamlılığı olmadığı gibi o kadar emek sonunda ortaya çıkana sahip de çıkamıyoruz maalesef.” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler, okul içinde sosyal girişimciliği teşvik etmeleri durumunda okullarının sosyal girişimci olabileceğini düşünmektedir. Sosyal girişimciliği teşvik etmeyi bir sorumluluk olarak nitelendiren Ö21, *“Potansiyelimizi ortaya çıkarmak için birbirimize destek olmalıyız. Bizim de o işi [sosyal girişimciliği] yapabilmemiz için hevesli olmamız gerekir ki öğrenciyi de güdüleyebilelim.”* diyerek öğretmenlerin dayanışma içinde çalışmaları sonucunda sosyal girişimciliğe yönelik motivasyonun okul düzeyinde artabileceğini vurgulamıştır. Sosyal girişimciliği okul içinde teşvik edebilmek için ise bu konuda rol model olmaları gerektiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Ö2, öğrencilerine sosyal girişimciliği aşlamak için rol model olmalarının bir fark yaratabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrencilerim, doğadaki canlılara sevgimi biliyor. Ben okulda ve dışarıda bu konuda nasıl davranıyorsam onlar da o şekilde davranıyor. Öğrenciler, öğretmenlerini rol model alıyor. İnaniyorum ki bu durumu sosyal girişimciliğe taşıyabiliriz.”*

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimci olabilmesi için okul yöneticilerine düşen görev ve sorumluluklara yönelik yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticilerine Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimci Olabilmesi İçin Okul Yöneticilerine Düşen Görev ve Sorumluluklar	Okul Yöneticilerinin Görevleri	- Bürokratik işleyişi sağlamak - Fiziki ve beşerî kaynak sağlamak - Okul temelli projeler geliştirmek - Okulun ihtiyaçlarını belirlemek - Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönlendirmek - Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici programlar hazırlamak - Sosyal girişimcilik faaliyetlerindeki güç ilişkilerini yönetmek
	Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları	- Okul personelinin motive etmek - Öğretmenlerin çabasını takdir etmek - Okulda çift yönlü iletişim kurmak - Sosyal girişimci liderlik sergilemek - Öğretmenlere güvenmek - Öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmak - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak - Sosyal girişimciliğe yönelik farkındalık oluşturmak - Öğretmenlere ilham vermek - Sosyal girişimci olarak rol model olmak - Gelişime açık yönetim anlayışına sahip olmak

Tablo 49’da görüldüğü gibi, öğretmenler okullarının sosyal girişimci olabilmesi için okul yöneticilerinin yerine getirmesi gerekenleri görev ve sorumluluk olarak ayrı ayrı değerlendirmiştir. Öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülebilmesi için okulda gerekli olan bürokratik işleyişi okul yöneticilerinin sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Ancak bürokratik işleyişi sağlarken okulun ihtiyaçlarının ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının da karşılanmasına yönelik uygulamaların yapılmasının, yöneticilerin görevleri arasında bulunduğunu belirtilmişlerdir. Ö14, okul yöneticilerinin bürokrasi bağlamında hareket ederken okulun ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını ihmal etmemesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

Mesleğimiz ile ilgili çalışma yapmak istediğimizde maddi ve manevi olarak bize destek olması gerekir. Yaptığımız iş öğrencinin yararına, yararına olmayan bir şeyi biz zaten yapmayız. Dolayısıyla, okul müdürümüzün sadece imza işlerinde değil bizi her anlamda desteklemesi gerekir. Bizi desteklerse kapılar bize açılır; kapılar bize açılınca biz mutlu oluruz; biz mutlu olunca öğrenci mutlu olur, istekli olur, motivasyonu artar. Böylece sonuca daha çabuk ulaşabiliriz. Okul desteği, idarenin desteği çok çok önemli.

Öğretmenler, sosyal girişimciliğin sadece okulun çabası ile mümkün olamayacağını bu konuda dışarıdan destek alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak dışarıdan destek alma konusunda okul yönetiminin çekinceleri olduğunu ve dış paydaşlarla iş birliklerinin bir güç dengesi çerçevesinde yürütülmesi ile ilgili sorunların ortaya çıkabildiğini düşünmektedirler. Bu noktada, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin iş birlikli yürütülmesi durumunda, okul yönetiminin ortaklar arasındaki güç ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yönetme görevinin olduğuna dikkat çekilmiştir. Ö16, okul yönetiminin dış paydaşlardan destek almaya çok sıcak bakmadığını şu şekilde açıklamıştır:

Geçtiğimiz yıllarda kütüphanemizi yenilemek istediğimizde ve dışarıdan ortaklıklar kurmak istediğimizde idarecimiz bu konuya pek sıcak bakmamıştı. Biz rica, minnet kabul ettirmiştik. Maalesef yöneticilerimiz kendilerinin çare bulamadığı durumlarda okul dışındaki birinden destek almayı veya destek fikrinin bizler tarafından gelmesini pek kabullenmiyor.

Ö5 ise benzer şekilde okul yönetiminin okulla ilgili her işi tek başına yapmak istediğini ve yönetim süreçlerinde katılımcı karar verme anlayışından ziyade çoğunlukla hiyerarşi bağlamında hareket etmeye çalıştığını *“Okula bir şey yapılacaksa ben yaparım tavrında olur, eğer yapıldıysa da korumaya kollamaya yönelik tedbir maalesef alınmaz.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler, sosyal girişimci bir okul olunabilmesi için okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında her şeyden önce liderlik sergilemenin yer aldığını düşünmektedir. Okul yöneticisinin liderliğinin, yapılan faaliyetlerin niteliğini artırdığı ve okul genelinde bu faaliyetlere yönelik teşvik edici bir motivasyon sağladığı düşünülmektedir. Bu yönde görüşe sahip olan Ö10, şunları ifade etmiştir:

İşin özünde biz bireysel olarak bir şeyler [sosyal girişimcilik faaliyetleri] yapmayı ne kadar arzu ediyor olsak da bizim sosyal faaliyetlerde mutlaka girişimci niteliğe sahip bir lidere ihtiyacımız var. Liderin olduğu bir yerde, bu okul yöneticisi veya

yöneticilerden herhangi biri olabilir, lider işi sahiplendiğinde ortaya çıkan sonuç değişiyor. Bir iken beş oluyor. Belki hedef on, belki bu hedefe ulaşamayabiliyor. Ama o biri beş yapan şey, liderin bu işi sahiplenip arkasında durması, devamlılığını sağlanması, yüreklendirici şekilde motivasyon veriyor olmasıdır.

Öğretmenler, okul yönetimini genel olarak iş birlikleri kurma ve okula alternatif kaynak yaratma konusunda yetersiz görmektedir. Bu yetersizliğin ortadan kaldırılabilmesi için okul yönetiminden açık yönetim anlayışı ile öğretmenlerle aktif bir iş birliği içinde çalışması beklenmektedir. Ancak öğretmenlere göre, dış paydaşlarla iş birliği konusunda okul yönetimi tarafından olumsuz olarak algılanan güç paylaşımı, öğretmenlerle iş birliği konusunda da bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Ö13, okul yönetiminin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmasının okula kaynak sağlama açısından faydalı olabileceğini ancak okul yönetiminin bu konuda pek istekli olmadığını şu şekilde açıklamıştır:

Biz kendi kendimize yetmek istediğimizde ya politik engeller devreye giriyor ve başımız ağrımasın diye vazgeçiyoruz. Ya da kaynağı dışardan elde etmek istediğimizde, bir yardım bulmaya çalıştığımızda sanki okul yöneticilerine güç savaşı açmış gibi görünüyoruz. Yapılan yardım okula, hepimizin okuluna. Ama bu durum bireysel olarak algılanıyor. Okula bir şey yapılmak istenirse yönetici yapar, onun dışında zor.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan dışsal destek alanları eğitim, sermaye ve iş birliği alt temaları bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan kodlamalar Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin İhtiyaç Duyulan Dışsal Destek Alanları	Eğitim	- Sosyal girişimcilik alanları ile ilgili eğitim
		- Ülkemizdeki denizler hakkında eğitim
		- Doğal kaynakların kullanımı ile ilgili eğitim
		- Sosyal girişimcilik ile ilgili kaynaklara erişim hakkında eğitim
	Sermaye	- Okula fiziki ve beşerî dışsal kaynak sağlamaya yönelik model geliştirilmesi
		- STK'ların okula fiziki ve beşerî kaynak sağlaması
		- Kaynakların sürdürülebilirliğinin sağlanması
	İş Birliği	- Farklı sektörlerdeki kurum ve kuruluşlar ile iş birliği kurulması
		- Okula özgü iş birliği modeli geliştirilmesi
		- STK'lar ile iş birlikli çalışmalar yapılması
		- Okul ve sivil toplum kuruluşları arasındaki güç ilişkilerinin yönetilmesi

Tablo 50 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının sosyal girişimci olabilmesi bakımından ihtiyaç duyulan dışsal destekleri eğitim, sermaye ve iş birliği alanlarında değerlendirdiği görülmektedir. Eğitim alanında öncelikle sosyal girişimcilik hakkında okul genelinde bir eğitim verilmesine ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, sosyal girişimcilik konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu paylaşmıştır. Ö28 ve Ö29, sosyal girişimcilik kavramının, girişimcilik ve sosyal sorumluluk kavramları ile karıştırıldığını ve kendilerinin de bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, okulda özellikle çevre ve çevrenin korunması alanında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yapılabileceğini paylaşmışlardır. Ancak çevre ile ilgili olarak da okul genelinde bir bilgi eksikliği bulunduğunu ve bu nedenle, çevrenin korunması bağlamında denizler gibi farklı alanlarda eğitimlerin verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Mersin ilinin konumu itibarıyla denizlerin korunması konusuna dikkat çeken Ö18'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Doğadaki her şey sonsuzmuş gibi tüketiyoruz. Belki benim branşım fen olduğu için buna dikkat ediyorum ve öğrencilerime bu konunun önemini özellikle

vurguluyorum. Ama tüm branşların bu konuya gerekli hassasiyeti gösterdiğini düşünmüyorum. Mersin ili iklimi ve konumu itibari ile çok değerli. Bulduğumuz bölgeyi tanımalıyız. Bu nedenle, denizler konusunda kesinlikle bir eğitim verilmeli.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için sermaye bağlamında ihtiyaç duyulan dışsal destek alanları, yoğun bir şekilde okula fiziki ve beşerî dışsal kaynak sağlamaya odaklanmıştır. Öğretmenler, ihtiyaç duydukları teknik desteği veya danışmanlık desteğini sunabilecek insan kaynağına ulaşamadıklarında veya maddi gereksinimleri karşılayamadıklarında sosyal girişimcilik faaliyetlerini yürütebilmelerinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Bu konuda Ö4, *“Biz bir etkinlik yapmak istediğimizde doğrudan karşımıza bütçe çıkmaktadır. Bu nedenle okulumuzun şartlarını iyileştirebilecek veya bizim gelişimimize katkı sağlayabilecek bir çözüm oluşturulmalı. Bağışlarla veya para toplamalarla devamlılık sağlanmıyor.”* diyerek sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik sürdürülebilir bir finansman modeli oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için iş birliği bağlamında farklı sektörlerdeki kurum ve kuruluşlar ile iş birliği kurulmasına ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir. Farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliğine ihtiyaç duyulmasının öncelikli nedeni ise okula kaynak sağlama olarak görülmektedir. Bu konuda Ö20, *“Okula kaynak sağlamak adına okul dışında iş birlikleri kurulabilir. Nasıl iletişim kurarız, süreci yönetebilir miyiz ve gittiğimizde karşılık bulabilir miyiz? Şüpheli...”* diyerek iş birliği kurulabilecek kurum ve kuruluşlara ulaşma ve iş birliği sürecini yönetme konusunda okul olarak eksikliklerinin olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenler, farklı kurum ve kuruluşlarla özellikle de STK’lar ile iş birliği yapma fırsatı çıktığında da görev ve yetkilerin paylaşımı açısından yine bir güç dengesi kurma sorununun ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu nedenle, STK’lar ile gerçekleştirilecek iş birliklerinde okul olarak güç ilişkilerini yönetebilme kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ö8, bu konuda şu açıklamaları yapmıştır: *“... Maalesef yine söylüyorum. Evet kesinlikle iş birliği kurulmalı ama biz alacağımız faydaya odaklanmak yerine karşı tarafın eksikliklerine odaklanıyoruz. Demiyoruz ki bu işin sonu bizim faydamıza olacak. Genellikle işi yokuşa sürmeye odaklanıyoruz, bir rekabet içine giriyoruz.”*

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları destek alanları da öğretmen görüşleri doğrultusunda

eğitim, sermaye, iş birliği ve organizasyon alt temaları bağlamında incelenmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi İçin Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Destek Alanları	Eğitim	- Sosyal girişimcilik ile ilgili eğitim - Sosyal girişimcilik alanları ile ilgili eğitim
	Sermaye	- Okula dışardan kaynak sağlanması - STK’ların okula kaynak sağlaması - Dışsal kaynakların okulda sürdürülebilirliğinin sağlanması
	İş Birliği ve Organizasyon	- Okulun ihtiyaçları doğrultusunda STK’lar ile iş birliği süreci tasarlanması - STK’lar ile iş birlikli çalışmalarda öğretmenlere liderlik yapma fırsatı verilmesi - Okul yöneticilerinin işbirlikçi çalışmaları desteklemesi - Ders programlarının düzenlenmesi - Öğretmenlerin iş birlikli çalışmalarda birbirini desteklemesi - Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbiri ile paylaşması - Girişimcilik faaliyetlerinin sistemli bir şekilde tasarlanması - Öğretmenler arasında eşit iş bölümünün sağlanması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerine tüm okul paydaşlarının etkin katılımının sağlanması

Tablo 51’de görüldüğü gibi, öğretmenler devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duydukları destekleri eğitim, sermaye ve iş birliği ve organizasyon alanlarına bağlı olarak açıklamışlardır. Eğitim alanında sosyal girişimcilik hakkında daha fazla şey bilmeye ihtiyaçları olduğunu ve özellikle sosyal girişimcilik örneklerini görmelerinin bakış açılarını genişleteceğini belirtmişlerdir. Ö10, öğretmenlere sosyal girişimcilik örnekleri sunulmasının yeni fikirler geliştirmelerine yardımcı olabileceğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

... Sosyal girişimciliğin tanımı çok geniş ve altına konabilecek bir sürü şey var aslında. Branşları ayırt etmeksizin hepimizin yapabileceği bir şeyler [çalışmalar] var. Bizdeki o kalıp yargıların, normal rutinin dışına çıkabilmek için zihnimizde ufuk açıcı bir şeylere ihtiyacımız var. Bu da nedir? İşte örnekleri görmemiz gerekiyor. Örnekler sıralandığında biz de beyin fırtınası yapabilir ve benim aslında dikkatimi çeken şeydu diyebiliriz. Örnek yelpazesi ufuk açıcı bir başlangıç yaratabilir diye düşünüyorum.

Öğretmenler, sermaye destek alanı bağlamında gerçekleştirmek istedikleri sosyal projelerinin olduğunu ancak maddi yetersizliklerden dolayı bu projeleri hayata geçirme fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Okullarının sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için sosyal girişimciliğe dair kendilerinin ürettikleri fikirlerin maddi açıdan destek göstermesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda Ö19, “... *Bir etkinlik planlamak istediğimizde veya okula bir şey almak istediğimizde hayırseverlerden talep ediyoruz. Ya da bir yere gidilecek olduğunda öğrencilerden talep ediyoruz. Bunu çözebilmemiz gerekiyor. Bu şekilde olunca da yılda bir defa ancak bir şeyler yapabiliyoruz.*” şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır. Öğretmenler, sosyal girişimciliğe dair fikirlerinin maddi olarak destek bulmasının yanı sıra bu dışsal finansman desteğinin de sürdürülebilir olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ürettikleri girişimcilik fikirlerine dış kaynak desteği bulmaları durumunda bile bu kaynakların devamlılığının sağlanmasının önünde birçok engelin bulunduğu öğretmenlerce ifade edilmiştir. Ö7, bu konudaki bir girişimcilik denemesini şu şekilde paylaşmıştır: “*Ben iki sene önce özel bir cam şirketi ile görüştim. Okulumuzdaki atık camları alacaklardı ve bunun karşılığında okulun kırtasiye masraflarını karşılayacaklardı. Kendi adıma yeterli miktarda bulamadığım fotokopi kağıtlarının devamlılığını bu şekilde sağlayacaktım ama izin çıkmadı.*”

Öğretmenler, okullarının sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için okulda yapılan çalışmaların sistemli bir şekilde tasarlanmasına ihtiyaç duyduklarını iş birliği ve organizasyon destek alanı kapsamında dile getirmişlerdir. Sistemli bir şekilde tasarlanmayan çalışmalara katılım gösterme noktasında yeterince istekli olmadıklarını paylaşmışlardır. Ö11, “*Özünde gerçekten yapılandırılmış bir hareket başlatılırsa sürdürülebilirliğini sağlamak için ciddi bir bilinçlenme gerçekleşir ve o bilinç elde edildikten sonra [sosyal girişimcilik] kendi döngüsünde gerçekçi bir yaşama dönüşür.*” diyerek sistemli bir şekilde tasarlanmış faaliyetlerin sürdürülebilir olacağına da dikkat çekmiştir. Öğretmenler, sosyal girişimcilik çerçevesindeki iş birlikli çalışmalarda, kendi

aralarında da aktif bir yardımlaşmaya ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ve meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö9, “*Bazen yaptığım projelerde, öğretmen arkadaşlarımdan bir şeye ihtiyacın var mı diye samimiyetle sormalarını bekliyorum. Eğer gerçekleştirilecek etkinliklerde öğrendiklerimizi paylaşmazsak, birbirimizin çalışmalarını sahiplenmezsek ve senin, onun diye ötekileştirirsek [bu çalışmalar] amacına ulaşmaz.*” şeklindeki açıklaması ile öğretmenler arasındaki iletişimin ve paylaşımın yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda devlet okulunun olası sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul ve toplum açısından faydalarına yönelik yapılan kodlamalar Tablo 52’de verilmiştir.



Tablo 52

Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydalarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	
Devlet Okulunun Olası Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul ve Toplum Açısından Faydaları	Okula Yönelik Faydaları	Farkındalık Gelişimi - Sosyal girişimciliğe yönelik okul düzeyinde duyarlılık gelişmesi - Okul paydaşlarının sosyal girişimciliğe teşvik edilmesi - Sosyal girişimcilik çıktılarının sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi - Okulun toplumsal sorunlara karşı duyarlılığının artması - Öğretmenlerin mesleki gelişime yönlendirilmesi	
		Okul İçi ve Okul Dışı İş Birliklerinin Gelişimi - Okul paydaşları arasındaki dayanışmanın gelişmesi - Okul paydaşları arasındaki güç ilişkilerinin yönetilebilmesi - Okulun yeni iş birliği ortakları bulabilmesi - Okul ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik dış paydaş katılımlı yeni modellerin geliştirilmesi	
		Okul Niteliğinde Gelişim - Okulun toplumsal sorunlara çözüm üretme potansiyelinin gelişmesi - Okulun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapasiteye sahip olması - Okul süreçlerinde etkin geri bildirim sağlanması - Okul süreçlerinde çok paydaşlı izleme ve değerlendirme yapılabilmesi - Okul süreçlerinin daha hızlı bir şekilde yürütülmesi - Okulda sosyalleşme olanaklarının sağlanması	
		Topluma Yönelik Faydaları	- Toplumsal sorunlara yönelik okul farkındalığının gelişimi - Okulların toplumsal sorunlara çözüm üretme kabiliyetinin gelişimi - Sosyal girişimcilik çıktılarının okul paydaşları tarafından yaygınlaştırılması - Okul temelli sosyal girişimcilik çalışmalarına dayalı makro modellerin geliştirilmesi - Okul temelli sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yeni toplumsal ihtiyaç alanlarını ortaya çıkarması

Tablo 52’de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında gerçekleştirilecek sosyal girişimcilik faaliyetlerinin hem okulları hem de toplum açısından birçok faydası olabileceğini öngörmektedirler. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin devlet okuluna yönelik faydaları farkındalık gelişimi, okul içi ve okul dışı iş birliklerinin gelişimi ve okul niteliğinde gelişim çerçevesinde değerlendirilmiştir. Farkındalık gelişimi kapsamında, okulun sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul paydaşlarını bu tür faaliyetlere katılma yönünde teşvik edebileceği belirlenmiştir. Okul paydaşlarının, okulun akademik başarısının artmasında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin de bir katkısı olabileceği yönünde farkındalık geliştirebilecekleri öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Ö13, *“Akademik başarı için aynı zamanda sosyal sorumluluk projelerinde yer almak gibi motive edici farklı faaliyetlerle de uğraşılması gerekir. Bu herhangi bir alandaki faaliyet olabilir. Çocuğu mutlu edecek, öğretmeni mutlu edecek bir faaliyet ...”* şeklindeki görüşüyle akademik başarı ve sosyal projelerde yer almanın birbiri ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür.

Öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin hem okul içinde hem de okul dışında iş birliklerinin yapılmasını destekleyeceğini öngörmektedir. Okuldaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul paydaşları arasında dayanışmayı geliştirebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler arasındaki etkileşim ve dayanışmanın artmasının okul için bir vizyon oluşturulmasını da sağlayabileceğini belirten öğretmenler olmuştur. Ö12, bu konu ile ilgili görüşünü *“Çağımızın hastalığı maalesef bireyselleşme. İnsanlar gün geçtikçe bencilleşiyor ve bireyselleşmenin sonrasında bananecilik bakış açısı ortaya çıkıyor. Bu tür çalışmalar sayesinde birbirimize destek olabiliriz, ortak bir amaç uğruna hareket edebiliriz. Bu şekilde öğretmenlerde geri kalmışlık duygusu da giderilir.”* sözleriyle açıklamıştır.

Sosyal girişimciliğin okula yönelik bir diğer faydası, öğretmenler tarafından okul niteliğinin gelişimi olarak değerlendirilmiştir. STK’lar gibi dış paydaşların okul projelerinde rol almasının okul süreçlerinde çok paydaşlı izleme ve değerlendirme yapılabilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Ö6, özellikle STK’lar ile birlikte çalışmaları sonucunda iş birlikli çalışmaya dair hatalarını görme fırsatı edinebileceklerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Nerden, nasıl başlamamız gerektiğini bilmiyorum. Okulun sosyal girişimcilik faaliyetlerini STK ile yürütecek olması bizim için bir avantaj. Çünkü okulda daha önce bir STK ile çalışmadık. Kimlerle, nasıl iletişim kuracağımızı bilmiyoruz. Birlikte çalışınca doğru ya da yanlışlarımızı görmüş oluruz.”* Sosyal girişimciliğin STK’lar gibi farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılmasını sağlamasına

bağlı olarak okulun sosyalleşmesine de katkıda bulunabileceğini belirten öğretmenler olmuştur. Ö11, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulda sosyalleşme olanakları sağlanması ile ilgili olarak *“Derse gir, çık, sınav yap. Okulda yaptığımız tek şey bu. Aynı döngü içinde gidip geliyoruz. Sosyal girişimcilik faaliyetleri sayesinde alışılmışın dışına çıkabiliriz.”* diyerek okul gelişiminde sosyal bir çalışma ortamının önemine dikkat çekmiştir.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulunmasının, okulun yanı sıra topluma yönelik de birçok faydasının olabileceği öğretmenler tarafından öngörülmektedir. Bu faaliyetlere bağlı olarak okulun toplumsal sorunlara çözüm üretme kabiliyetinin gelişeceği ve sosyal girişimcilik çıktılarının okul paydaşları tarafından yaygınlaştırılacağı düşünülmektedir. Ö8, okulda yapılan çalışmaların toplumda bir etki yaratmasını arzuladığını *“Yapılan çalışmalar artık sadece evrak üzerinde kalmaz, fikirler uygulamaya geçirilir. Böylece, okulun etki alanı genişleyebilir. Okulun çalışmalarının bilinir hale getirilecek olmasından dolayı çok mutluyum. Bir şeylerin artık değişmesi gerekiyor.”* şeklinde paylaşmıştır.

Öğretmenler arasında okul temelli sosyal girişimcilik çalışmalarının sosyal girişimciliğe dair makro modellerin geliştirilmesine kaynaklık yapabileceğini belirtenler olmuştur. Öğretmenler, okulda yürüttükleri çalışmaların farklı kurum ve kuruluşlarla büyük ölçekli ortaklıklara kapı açabileceğini ve böylece yeni sosyal girişimcilik modellerinin geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Bu yönde bir görüşe sahip olan Ö3, şunları dile getirmiştir:

Şimdi okul, STK ile iş birliği kuracak ve bunun, bizim için farklı bir deneyim olmasının yanında okulun bu tür bir iş birliğine yönelik ön yargısı kırılacak. Belki bu iş birliğini az önce arkadaşımın belirttiği gibi farklı şirketlerle de yapabileceğiz, fikirlerimizi uygulayabilmek için yeni ortaklıklar kurabileceğiz.

4.1.1.3. STK’nın Çalışma Anlayışına ve Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerine İlişkin Durum Tespiti Bulguları

STK’nın felsefesi ve amaçları doğrultusunda sosyal girişimcilik anlayışının belirlenmesine yönelik yapılan içerik analizi sonucunda, sosyal girişimcilik alanları ve sosyal girişimcilik ilkeleri olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara bağlı gerçekleştirilen kodlamalar Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

STK'nın Felsefesi ve Amaçları Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Anlayışına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın Amaçları ve Felsefesi Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Anlayışı	Sosyal Girişimcilik Alanları	- Üniversite öğrencilerine istihdam sağlama - Özel şirketlere sürdürülebilirlik konusunda eğitim hizmeti sunma - Dezavantajlı gruplara maddi ve sosyal destek sağlama - Çevrenin korunması - Çevre bilincinin geliştirilmesi
	Sosyal Girişimcilik İlkeleri	- Sosyo-ekonomik açıdan imkân eşitliği sağlama - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde maddi bir karşılık gözetmeme - Toplumsal farkındalık yaratma - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde sürdürülebilirliği sağlama - Kurum ve kuruluşları proje geliştirmeye teşvik etme - Kurum ve kuruluşları sosyal girişimciliğe teşvik etme

STK temsilcileri, STK'larının sosyal girişimcilik alanlarını açıklarken öncelikle sosyal girişimcilik alanının aslında çok geniş kapsamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda STK1, "... Günlük yaşantımıza etki eden her faaliyet konusu, sosyal girişimcilik alanına girer..." şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. STK temsilcileri, çevre ve sürdürülebilirlik alanında faaliyet gösterdikleri için özellikle çevre mühendisliği öğrencilerinin maddi açıdan ve deneyim kazanması açısından desteklenmesine yönelik faaliyetlerde bulunduklarını belirtmiştir. Bu konudaki çalışmalarını STK1, "Üniversitede çevre mühendisliği bölümünde okuyan öğrencilerin gelir elde etmesi ve çevre ile ilgili çalışmalara yönelik farkındalık ve deneyim kazanmaları için belediyeler ve şirketler ile gerçekleştirdiğimiz etkinliklere onları da dahil ediyoruz." diyerek paylaşmıştır. STK üyeleri, toplumda ve özellikle çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik sosyal içerikli faaliyetler düzenlemeye önem verdiklerini vurgulamıştır. STK2, bu alanda yürüttükleri çalışmaları şu şekilde açıklamıştır: "İki sene boyunca STK üyelerinden ve üniversite öğrencilerinden oluşan kadromuzla anaokulu ve ilkokul öğrencilerine çevresel farkındalığı küçük yaşlardan itibaren kazandırmak adına tiyatro sergiledik."

STK üyeleri, benimsedikleri sosyal girişimcilik ilkelerini açıklamaya başladıklarında öncelikle tamamen bir sosyal girişimci anlayışı ile çalıştıklarına ve bu nedenle, sosyal girişimcilik ilkeleri doğrultusunda faaliyet gösterdiklerine dikkat çekmişlerdir. STK'ların çalışma şeklinin zaten bir çeşit sosyal girişimcilik olduğunu STK1, *“STK'ların kuruluş ve işleyiş mantığına bakıldığında, STK'ların bir sosyal girişim mantığı ile çalıştığı görülmektedir. STK'ların da kuruluş amacında bir ihtiyacın karşılanması vardır.”* şeklinde ifade etmiştir. STK üyeleri, iş birliği yaptıkları kurum ve kuruluşları dışarıya bağımlı olmadan faaliyet gösterebilecek kapasiteye ulaştırmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, iş birliği içinde oldukları kurum ve kuruluşları proje geliştirmeye ve sosyal girişimciliğe teşvik etmeyi bir ilke olarak benimsediklerini paylaşmışlardır. STK3, eğitime gittikleri veya danışmanlık hizmeti verdikleri kurum ve kuruluşların, çalışma alanları bağlamında sürekli dışarıya bağımlı olmadan kendi kendilerine yetebilmelerinin sağlanmasının ve bu kurum ve kuruluşların sosyal girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesinin amaçlandığını söylemiştir. STK'larının işleyiş biçimde, destek verdikleri kurum ve kuruluşların kendi sosyal girişimcilik modellerini oluşturmalarının sağlanması yönünde bir anlayışın bulunduğunu belirtmiştir.

STK'nın benimsediği sosyal girişimcilik ilkeleri arasında en fazla vurgulan ilkelere biri, sosyal girişimcilik faaliyetlerinde sürdürülebilirliği sağlama ilkesi olmuştur. STK üyeleri, destek verdikleri kurum ve kuruluşlardan hiçbir maddi talepte bulunmadıklarına, tek arzularının yapılan çalışmaların sonuçlarını görebilmek olduğuna özellikle değinmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarının devamlılığının sağlanmasının ise sosyal girişimciliğin olmazsa olmaz bir prensibi olduğuna vurguda bulunmuşlardır. STK1, bu yönde benimsedikleri çalışma ilkesini *“Okullarda veya şirketlerde gerçekleştirdiğimiz eğitimlerin ve faaliyetlerin takipçisiyiz. Sürdürülebilirliği sağlamazsak bir anlamı yok. İletişimi koparmayız, sonuçta bir emek veriyoruz ve hiçbir şey talep etmiyoruz. Yaptığımız işin sonucunu görmek hakkımız.”* diyerek açıklamıştır.

STK'nın çalışma alanlarına ve gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

STK'nın Çalışma Alanları ve Gerçekleştirdiği Faaliyetlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın Çalışma Alanları ve Gerçekleştirdiği Faaliyetler	Çalışma Alanları	- Sürdürülebilir yaşam - Ekoloji - Karbon ayak izinin azaltılması - İklim değişikliği - Gıda - Sürdürülebilir enerji - Deniz ekosistemleri
	Gerçekleştirilen Faaliyetler	- Ortaokullarla tohum topu hazırlama - Mezitli Belediyesi ile iş birliği yaparak tohum atölyesi kurma - ODTÜ Deniz Bilimleri ile iş birliği yaparak caretaları denize ulaştırma - Anaokullarında ve ilkokullarda çevre ile ilgili tiyatro sergileme - Şirketlere sürdürülebilirlik ile ilgili danışmanlık hizmeti verme - Mersin Üniversitesi Hastanesinin atık yönetimi

Tablo 54'te yer alan STK'nın çalışma alanları ve gerçekleştirdiği faaliyetler incelendiğinde, STK'nın daha önce sosyal girişimcilik ile ilgili birçok faaliyette bulunduğu görülmektedir. STK'nın çalışma alanları kapsamında gıda ve sürdürülebilir yaşam konuları yer almaktadır. STK, bu konularda belediyelerle ve okullarla iş birlikli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışma alanlarındaki faaliyetlerini STK1, *“Ortaokullarda hazırlatılan tohum topundaki tohumlar, Mezitli belediyesi ile ortak kurduğumuz ‘Tohum Atölyesi’ tarafından temin edilmiş ve bu tohumları okullar kendi bahçelerine ekmiştir. Böylelikle okuldaki bahçelerin öğrencilerle birlikte yeşillendirilmesi sağlanmıştır.”* şeklinde paylaşmıştır. STK üyeleri, çalışma alanları kapsamında yürüttükleri faaliyetlerinde birden fazla kurum veya kuruluşun birlikte çalışmasını sağladıklarına vurguda bulunmuştur.

STK üyeleri, faaliyet gösterdikleri Mersin ilinin özelliklerinin de çalışma alanları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle, STK özellikle deniz ekosistemleri alanında da çalışmalar yapmaktadır. Bu alandaki çalışmalarını STK1, şu şekilde ifade etmiştir: *“Mersin ili konumu itibari ile deniz kenarında olan bir il. Bu yüzden denizler konusunda daha fazla farkındalık kazanmamız gerekir. Zehirli balık*

türleri yaygınlaştı son yıllarda. Bu konuda daha fazla çalışma yapmaya başladık, bunlar hakkında bilinçlenmek gerekir.”

STK, çevre ve sürdürülebilirlik ile doğrudan bağlantılı bir şekilde atık yönetimi konusunda da çeşitli faaliyetlere imza atmaktadır. Mersin Üniversitesi Hastanesinin atık yönetimine de katkıda bulunduklarını belirten STK3, *“Daha önce danışmanlık verdiğimiz atık şirketinin, büyük kurum ve kuruluşlarla iş birlikleri kurarak daha fazla atığı geri dönüştürmesine olanak sağladık.”* açıklamasıyla bu alandaki faaliyetlerine örnek vermiştir. STK3, aynı zamanda yürüttükleri faaliyetlerin bu şekilde farklı kurum ve kuruluşlar arasında yeni iş birliklerinin de kurulmasına olanak sağladığına dikkat çekmiştir.

STK’nın iş birlikli çalışmaları iş birliği yapılan kurum ve kuruluşlar, iş birliği sürecinin amacı ve iş birliği sürecinin işleyişi alt temaları bağlamında analiz edilmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

STK'nın İş Birlikli Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın İş Birliğine Yönelik Çalışmaları	İş Birliği Yapılan Kurum ve Kuruluşlar	- İlkokullar - Ortaokullar - Liseler - Üniversiteler - Belediyeler - Kent Konseyleri - Şirketler - STK'lar
	İş Birliği Sürecinin Amacı	- Örgütsel kaynakların ortak kullanımı ile faaliyetlerin başarısını artırma - Sürdürülebilir sonuçların elde edilmesi
	İş Birliği Sürecinin İşleyişi	- Proje sahibi ile hazırlık çalışmalarına yönelik ön iletişim kurma - Proje konusunda ayrıntılı analiz yapma - Proje kapsamında çalışılabilecek STK'ları, kurum ve kuruluşları belirleme - Proje rehberi oluşturma - Projenin paydaşları ile sürekli değerlendirme yapma - Proje paydaşlarının rollerini yerine getirebilmesi için etkileşimli çalışma

Tablo 55 incelendiğinde, STK'nın iş birliği yaptığı kurum ve kuruluşlar arasında kamu kurumlarının önemli bir yer kapladığı görülmektedir. Bu konuda STK1, "... İş birliği yaptığımız kurumlar arasında kamu kurumları ile iş birliği yapmaya çok önem veriyoruz." demiş ve ardından bunun nedenini, "... Bu önem, kamunun karar verici ve yasa yapıcı etkisinden kaynaklanmaktadır." şeklinde açıklamıştır. STK'nın yürüttüğü sosyal girişimcilik faaliyetleri ile geniş bir etki alanına sahip olarak bu faaliyetlerin faydasının daha geniş kitlelere ulaştırılmasının amaçlandığını belirtmiştir.

STK'nın iş birliklerinin amacı, örgütsel kaynakların ortak kullanımı ile faaliyetlerin başarısını artırmaya ve sürdürülebilir sonuçların elde edilmesine

odaklanmaktadır. STK üyeleri, iş birliği yaptıkları kurum ve kuruluşların iç dinamiklerini analiz etmeye önem verdiklerini vurgulamıştır. Ancak bu şekilde fiziki ve beşerî kaynakların ortak bir amaç doğrultusunda kullanımının ve faaliyetlerde sürekliliğin sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki amaçları ile ilgili olarak STK2, “*Çalışılan kurumları iyi analiz etmeniz gerekir. Kurumun maddi olanakları, çalışanların deneyimleri, ilgisi, bilgisi, iletişimi gibi birçok unsur onları aynı amaç için hareket etmeye, başarı elde etmeye yönlendirebilir.*” açıklamasını yapmıştır.

STK’nın iş birliği yaptığı kurum ve kuruluşların örgütsel kaynaklarını ve iç dinamiklerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmesi, yürüttükleri projeler bağlamında da ayrıntılı analizler yapmalarını desteklemektedir. STK’nın iş birliği süreçlerinin işleyişinde, proje konusunda analiz yapma ve projelerde çalışılabilecek diğer kurum ve kuruluşları belirleme önem verilen hususlar olarak öne çıkmaktadır. STK4, projelerde özellikle çok fazla STK ile çalışmanın önemli olduğunu ve bunun proje faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini ve sonuçlarının yaygınlaştırılmasını sağladığını ifade etmiştir.

STK temsilcileri, iş birliği sürecinin başarılı bir şekilde işleyişinin sağlanmasında proje paydaşları ile sürekli değerlendirme yapmanın ve paydaşların rollerini yerine getirebilmesi için etkileşimli çalışmanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. STK’nın yaptığı iş birliklerinin bu konu bağlamındaki işleyişi, STK1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

İşleyiş esnasında bazen sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Haftalarımızı verdiğimiz planlamalarımız boşa da gidebiliyor. Faaliyet içerisinde bulunmak istemeyenler olursa, ihtiyaç halinde projeye negatif etki etmeyecek şekilde başka ortaklar bulunmaktadır. Bu süreçten proje yetkilisi haberdar edilmektedir. Ancak burada proje veya faaliyet fikrini üreten kurumun ana koordinatör olarak bulunması, başarılı bir sonuç için şarttır.

STK’nın eğitim kurumları ile gerçekleştirdiği iş birlikli faaliyetler iş birlikli faaliyetlerin yürütüldüğü eğitim kurumları, çalışmalarına katkı sağlanan eğitim kurumları ve eğitim kurumları ile gerçekleştirilen iş birlikli faaliyetler alt temalarına bağlı olarak incelenmiş ve yapılan kodlamalar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

STK'nın Eğitim Kurumları ile Gerçekleştirdiği İş Birlikli Faaliyetlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın Eğitim Kurumları ile Gerçekleştirdiği İş Birlikli Faaliyetler	İş Birlikli Faaliyetlerin Yürütüldüğü Eğitim Kurumları	- Anaokulu - İlkokul - Ortaokul - Lise - Üniversite
	Çalışmalarına Katkı Sağlanan Eğitim Kurumları	- Üniversite - Lise
	Eğitim Kurumları ile Gerçekleştirilen İş Birlikli Faaliyetler	- Ortaokullarda tohum topu hazırlama - Liselerde ekoloji ile ilgili konularda eğitim verme - Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle ağaç dikme etkinlikleri - ODTÜ Deniz Bilimleri ile caretleri denize ulaştırma - Anaokullarında ve ilkokullarda çevre ile ilgili tiyatro sergileme

Tablo 56'da görüldüğü gibi, STK eğitim kurumları ile olan çalışmalarını doğrudan kendisi organize ettiği gibi eğitim kurumları tarafından organize edilen çalışmalara da katkı sağlayabilmektedir. STK, okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerindeki eğitim kurumları ile iş birlikli çalışmalar yürütme deneyimine sahiptir. STK1, farklı eğitim kademelerinde bulunan eğitim kurumları ile iş birlikli projeler yürüttüklerini ve bu projeleri kendilerinin yönlendirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

Biz şimdiye kadar birçok eğitim kurumunda seminerler düzenledik fakat bazı eğitim kurumları ile tam anlamıyla iş birlikleri kurduk. Tüm süreci planladık, tiyatrolar sergiledik, sergilettik. Mezitli Belediyesi'nin, kent konseyinin desteği ile tohum bankası kurduk ve bunu belirlediğimiz bazı okullarla sürdürülebilir şekilde devam ettiriyoruz. Ayrıca MEB'e bağlı okullar dışında üniversiteler ile gerçekleştirdiğimiz bazı projeler de oldu. Mersin Üniversitesinin, ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsü'nün projelerine katkı sağladık.

STK üyeleri, MEB'e bağlı kurumlarda iş birliği kapsamındaki tüm çalışmaların organizasyonundan tamamen STK'nın sorumlu olduğunu ancak üniversiteler ile yapılan iş birliklerinde süreçte daha sınırlı bir rol alarak çalışmalara katkı sağladıklarını

belirtmiştir. Eğitim kurumlarındaki faaliyetleri gerçekleştirirken belediyelerden veya kent konseyinden finansman desteği aldıklarını ifade etmişlerdir.

STK'nın eğitim kurumları ile gerçekleştirdiği iş birlikli faaliyetlere bakıldığında, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle ağaç dikme etkinlikleri yürüttükleri görülmektedir. STK üyeleri, bu tür etkinlikler ile öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. STK3, iş birlikli çalışmalarda özellikle öğrencilerde bu yönde bir farkındalık oluşturmaya verdikleri önemi, *“Bulunduğumuz bölgeyi iyi tanımamız gerekir. Öğrenciler ile etkinliklerde özellikle bunu vurguluyoruz. Hangi ağaçların bölgemizde yetişebileceğini ve endemik türleri açıklıyoruz. Mutlaka her sene ağaç dikme etkinliğimiz oluyor.”* şeklinde açıklamıştır.

STK'nın okulların sosyal girişimcilik kapasitesine yönelik değerlendirmeleri, okulların sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri bağlamında analiz edilmiştir. Okulların sosyal girişimcilik kapasitesini gösteren güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin STK görüşlerinin kodlamaları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesi	Okulların Sosyal Girişimcilik Açısından Güçlü Yönleri	- Girişimcilik faaliyetlerini yaygınlaştırma hızları - Farklı demografik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip bireyleri bünyelerinde bulundurmaları - Erken dönemde sosyal girişimcilik kavramı ile kurumsal düzeyde tanışmaları - Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bürokratik bir yapıda olmaları - Kendi ihtiyaçlarını karşılamada rol alabilecek insan gücüne sahip olmaları - Toplumda ekonomik ve sosyal eşitliği sağlama potansiyeline sahip olmaları - Kurum içi proje geliştirebilmeleri
	Okulların Sosyal Girişimcilik Açısından Zayıf Yönleri	- Sosyal girişimciliğin uygulanmasına ilişkin yolların yeterince bilinmemesi - Öğretmenlerdeki tükenmişlik hissi - Kalabalık öğrenci nüfusu - Öğretim programının yoğun olması - Sosyal girişimcilik kavramının ticari algılanması - Okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik faaliyetlerini güç savaşı olarak algılaması

Tablo 57’de görüldüğü gibi, STK temsilcileri okulların farklı demografik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip bireyleri bünyesinde bulundurmasını, sosyal girişimcilik açısından okulların güçlü yönleri arasında görmektedir. Bu durumu ilgi alanları ve fikir üretimi açısından bir zenginlik olarak adlandıran STK 1, *“Birçok kesimden insanın okul ortamında bir araya gelmesi belki sosyal girişimciliğin her alanına yönelik farkındalığın artmasını sağlar. Farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar.”* diyerek görüşünü paylaşmıştır.

STK temsilcileri, okulların etki alanlarının genişliğinden dolayı sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarını hızlı bir şekilde yaygınlaştıracaklarını düşünmektedir. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin hayata geçirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için ihtiyaç duyulan insan gücüne sahip olmalarını da yine bir avantaj olarak değerlendirmişlerdir. STK 1, okulların sosyal girişimciliği yaygınlaştırma kapasitesini yüksek bulduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“Toplumdaki dezavantajlı kişilerin varlığının farkında olunması ve onlara destek olunarak eşit şartlara ulaşmalarının sağlanması konusunda uygulanabilecek yaklaşımların yaygınlaşabilmesi açısından sosyal girişimcilik kavramının okullarda işlenmesi, öğretilmesi ve harekete geçilmesi oldukça önemlidir.”*

Okulların bürokratik kurumlar olması nedeniyle sosyal girişimcilik kavramı ile kurumsal düzeyde bir tanışıklıkları olduğu düşünülmektedir. STK temsilcileri, kurumsal işleyiş sürecinde farklı kurumlarla iletişim ve iş birliği halinde olmalarından dolayı okulların bir şekilde farklı kurumların sosyal girişimcilik faaliyetleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu tür iş birlikleri içinde yer almalarının okulların kurumsal düzeyde sosyal girişimciliği öğrenmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu yönde görüş sahibi olan STK2, *“Topluma faydalı işler yapan girişimci bir nesil istiyoruz. Bu yüzden okulların gerek STK’lar ile gerekse diğer kurumlar ile iş birlikleri geliştirmeleri gerekir. Geliştirdikleri iş birlikleri sayesinde okul paydaşları süreçte haklarını nasıl koruyacaklarını veya kimlerden neler talep edeceklerini görmüş olurlar.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okulların sosyal girişimcilik açısından zayıf yönleri arasında öğretim programının yoğun olması ön plana çıkmaktadır. STK temsilcileri, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışında diğer faaliyetlere ayıracak zamanları kalmadığını düşünmektedir. Bu konuda STK 1, *“Öğretmenler müfredat yetiştirme telaşında olduğundan başka faaliyetlere zaman ayıramamaktır. Maalesef her okulda bu işe gönül vermiş öğretmen bulmak zor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik faaliyetlerini dış paydaşlarla

yürütmeleri durumunda bir güç savaşı algılamaları da STK temsilcileri tarafından okulların zayıf yönleri arasında görülmektedir. STK 2, bu konudaki görüşünü *“Biz okula yardım ve destek için orada bulunuyoruz, okuldan tek istediğimiz yaptığımız faaliyetlere ilgi göstermesi, öğrenmeye açık olması ve bizi desteklemesi. Bize engel çıkarmaması.”* diyerek paylaşmıştır. Okul yöneticilerinin okul ile ilgili işleri farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak yürütmeye çok alışkın olmadıkları, STK’ları bir tehdit olarak algılayabildikleri ve bu nedenle bu tür bir güç savaşı ortamı oluşturabildikleri düşünülmektedir.

Sosyal girişimciliğin uygulanmasına ilişkin yolların yeterince bilinmemesi de okulların bir diğer zayıf yönü olarak adlandırılmıştır. STK temsilcileri, sosyal girişimciliğin kavram olarak bilindiği durumlarda bile nasıl uygulanabileceği noktasında bilgi yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. STK1, bu konu ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Sosyal girişimcilik kavramı, girişimcilik kavramı ile çok karıştırılıyor. Bu konuda [sosyal girişimcilik konusunda] neler yapılabileceği konusunda okulun belki bir bilgisi vardır. Ancak verilen bilgiler çoğunlukla okunup geçiliyor. Daha önce belirttiğim gibi, harekete geçilmeli, [sosyal girişimcilik] örneklerle açıklanmalı, üzerine düşünülmeli. En önemlisi de bir defa yaptım bitti anlayışı olmamalı. Sürdürülebilir olmalı.

STK temsilcilerinin okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okullara sunulabilecek dışsal destek alanlarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonucunda belirlenen kodlar Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesine Yönelik Dışsal Destek Alanlarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okulların Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesine Yönelik Dışsal Destek Alanları	Sosyal Girişimcilik Mentorluk Hizmeti Verilmesi	- Sosyal girişimcilik alanlarının tanıtımı - Sosyal girişimcilik örneklerinin paylaşımı - İş birlikli sosyal girişimcilik faaliyetleri için iletişim kanallarının paylaşımı - Sosyal girişimcilik iş birliklerine okulları ortak olarak dahil etme
	Okulların Bulunduğu Bölgelerdeki Sosyal Girişimcilik Merkezlerinin Çalışmaları	- Kent konseylerinde okulların proje önerilerinin değerlendirilmesi - Belediyelerin okulların projelerine kaynak sağlaması - STK'ların okullar ile ortak projeler geliştirmesi - Ticaret odalarının okulların projelerine finansal destek vermesi

Tablo 58 incelendiğinde, STK'nın okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okullara sunulabilecek dışsal destek alanlarını sosyal girişimcilik mentorluk hizmeti verilmesi ve okulların bulunduğu bölgelerdeki sosyal girişimcilik merkezlerinin çalışmaları bağlamında değerlendirdiği görülmektedir. STK temsilcileri, sosyal girişimciliğe ilgi gösteren okullara mentorluk hizmeti sunduklarını ve bu şekilde okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerinde kendi kendilerine yeten bir kapasiteye ulaşmalarını hedeflediklerini belirtmiştir. Okullara yönelik mentorluk hizmeti kapsamında ise özellikle sosyal girişimcilik iş birliklerine okulları da ortak olarak dahil ettiklerini ve böylece okulların uygulayarak deneyim kazanmalarına olanak sağladıklarını ifade etmişlerdir. STK1, okullara yönelik mentorluk hizmetlerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır: “*Mentorluk hizmetinin kapsamını oluştururken [okulun] kimlerle ve nasıl iş birliği kuracağını, haklarını nasıl koruyacağını ve daha önce sosyal girişimcilik ile ilgili çalışmalar yapıp yapmadığını dikkate alarak kuruma göre içerik oluşturuyoruz.*”

STK temsilcileri, okulların bulunduğu bölgelerdeki sosyal girişimcilik merkezlerinin okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir rol alabileceklerini düşünmektedir. Bunun için ise öncelikle okulların bu merkezler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda STK4, “*Okul paydaşlarının*

ufkunun açılabilmesi ve farklı bir bakış açısı kazanabilmeleri için [okul paydaşları] bulundukları şehirlerdeki girişimcilik merkezlerini tanımalıdırlar.” diyerek okulların bulundukları çevreyi tanımaları gerektiğine dikkat çekmiştir. STK temsilcileri, belediyelerin sosyal girişimcilik çalışması yürütmek isteyen okullara destek olduğunu ve okulların bu konuda belediyelerden destek talep edebileceğini veya sosyal girişimcilik iş birliklerine finansal katkı sağlamalarını isteyebileceğini belirtmiştir. STK 1, bu konudaki deneyimlerini *“Geçen sene Mezitli Belediyesi ile birlikte okullarda gerçekleştirdiğimiz ve hala devam ettirdiğimiz tohum bankası kurmaya yönelik sosyal girişimcilik çalışmasında, belediye bize ulaşım, eğitim alanı ve tohum konusunda çok büyük destek sağlamıştır.”* şeklinde paylaşmıştır. STK üyeleri, Kent Konseyinin de okulların sosyal girişimcilik projelerine çok değer verdiğini ancak okulların Kent Konseyinin desteğinden yeterince yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak STK2, *“Kent Konseyleri özellikle eğitim kurumlarından gelen projelere çok daha fazla önem veriyor. Fakat eğitim kurumları bu durumları bilmediği için çoğu zaman fark yaratacak projeleri maddi yetersizliklerden dolayı hayata geçiremiyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederek okulların destek alabilecekleri merkezleri tanımaları gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan STK’nın okullarda yürütülecek sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik sağlayabileceği katkılara ilişkin kodlamalar Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

STK'nın Okullarda Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Düzenlenmesine Sağlayabileceği Katkılara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın Okullarda Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Düzenlenmesine Sağlayabileceği Katkılar	İş Birlikleri Geliştirme Fırsatı Sağlama	- Sosyal girişimcilik merkezlerini tanııtma - Diğer STK'lar ile iletişim sağlama - Kent Konseyleri ile iş birliği olanağı sağlama - Belediyeler ile iş birliği olanağı sağlama
	Sürdürülebilirliği Sağlama	- Kurumsal düzeyde sosyal girişimcilik felsefesini benimsetme - Projelerin devamlılığı için Kent Konseylerinden destek sağlama - Belediyeler ile ortak çalışmalar yaparak uygulanan projelerin kapsamını genişletme - Projelerin devamlılığı için Ticaret Odalarından finansal destek sağlama
	Mentorluk Yapma	- Çevre ve sürdürülebilirlik alanında ortak projeler geliştirme - Proje geliştirmeye teşvik etme - Proje sürecinde danışmanlık yapma - İş birliklerine yönelik protokol hazırlama konusunda yardımcı olma

STK temsilcileri, Tablo 59'da görüldüğü gibi, okullarda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülebilmesi için verebilecekleri desteğin iş birlikleri geliştirme fırsatı sağlama, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlama ve mentorluk yapma alanlarında olabileceğini belirtmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitelerinin geliştirilmesi için okulların öncelikli ihtiyacının, farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilme kapasitelerinin artırılması olduğu ve bu nedenle, STK'nın okulları bu yönde destekleyebileceği STK temsilcileri tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda STK1, “*STK, okulların diğer STK'lar, Kent Konseyleri, belediyeler ile iletişim kurmalarını ve kendilerini tanıtmalarını sağlayabilir.*” açıklamasını yapmıştır.

STK temsilcileri, okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik destek sunabileceklerini ve sosyal girişimcilik anlayışının benimsenebilmesi bakımından en önemli destek alanlarından birinin de bu olduğunu belirtmiştir. Bu konuda STK2, “*Okullar, kendi kendilerine yetebilmek için ilk başta belli başlı desteklere ihtiyaç duyabilirler. Şehirdeki girişimcilik merkezlerinde projelerine*

kaynak bulabilir, yeni iş birlikleri geliştirme adına model öğrenebilirler. Sosyal girişimcilik anlayışında da yapılan projelerin devamlılığını sağlamak esastır.” diyerek okulların projelerini sürdürülebilir kılmak için farklı kurumlardan hem bilgi anlamında hem de maddi anlamda destek sağlanabileceğini vurgulamıştır.

STK, okullara hem sosyal girişimcilik faaliyeti organize etme hem de sosyal girişimcilik süreçlerini yönetme konusunda mentorluk hizmeti sunabildiğini belirtmiştir. Okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yönetim sürecinde bir mentore ihtiyaç duyduğunu belirten STK1 *“Kurumlar, sosyal girişimcilik kavramını yazılı metin üzerinde [teorik olarak] bilseler dahi uygulama aşamasında bocalıyorlar. Özellikle yapılacak faaliyetlere dışarıdan aktörler katıldığında, süreci yönetirken haklarını korumada ve istek ve taleplerini dile getirmede zorlanıyorlar.”* açıklamasını yapmıştır.

Okulların sosyal girişimci kurumlar olmasının topluma sağlayacağı faydalara ilişkin STK görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen alt temalar ve kodlar Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60

Okulların Sosyal Girişimci Kurumlar Olmasının Topluma Faydalarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okulların Sosyal Girişimci Kurumlar Olmasının Topluma Faydaları	Toplumsal Sorunların Çözümü	- Karar vericilerin sorunların farkına varması - Yasa yapıcıların sorunların kapsamını değerlendirebilmesi - Karar verici ve yasa yapıcılar tarafından sorunlarla ilgili önlem alınması - Toplumsal farkındalığın gelişmesi - Toplumsal duyarlılığın gelişmesi - Toplumsallaşmanın sağlanması
	Toplumsal Refahın Artması	- Yaşam kalitesinde iyileşme - Sosyoekonomik düzeyde iyileşme - Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların desteklenmesi - Sosyal tabakalaşmanın azaltılması

Tablo 60 incelendiğinde, okulların sosyal girişimci kurumlar olmasının topluma faydalarının STK tarafından toplumsal sorunların çözümü ve toplumsal refahın artması çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Toplumsal sorunların çözümü bağlamında, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yasa yapıcıların sorunların kapsamını

değerlendirmesini ve karar vericilerin sorunların farkına varmasını sağladığı düşünülmektedir. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin, toplumsal sorunların karar vericilerin ve yasa yapıcıların gündemine gelmesinde etkili olduğu ve bu sorunlara yönelik önlemler alınmasını sağlayabildiği düşünülmektedir. Bu yönde görüş belirten STK1'in açıklamaları şu şekilde olmuştur:

Günümüzde, sorunlar patlak verene kadar hiçbir durumun farkında olmuyoruz. Geçtiğimiz yaz yaşadığımız, önüne geçemediğimiz yangınlar olana kadar tehlikenin farkında bile değildik. Küçük yaşlardan itibaren her şeye duyarlı yetişmemiz gerektiğini düşünüyorum. Bu felaketleri yaşamayıydık hiçbir önlem almayacaktık. Bu yüzden, sorun yaşamadan sorunların farkında olmalıyız, oldurmaliyiz ve harekete geçmeliyiz.

Toplumsal refahın artması bağlamında sosyal girişimciliğin, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların desteklenmesini ve sosyoekonomik düzeyde iyileşmeyi sağladığı düşünülmektedir. Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı gruplara yönelik sosyal girişimcilik faaliyetlerinin fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir katkısı olduğu belirtilmiştir. Sosyal girişimciliğin toplumsal eşitsizliği azaltarak sosyal tabakalaşmanın azaltılmasında da rol sahibi olduğu vurgulanmıştır. STK1, sosyoekonomik bakımdan desteklenme ihtiyacının toplumun her kesiminde olduğu gibi okul ortamında da olduğuna dikkat çekerek şu açıklamaları yapmıştır:

Toplumsal sorunların içerisine birçok kavram girebilmektedir. Bu kavramların çoğu, sosyal girişimcilik alanında çalışılan konulardır. Bu konulardan biri, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların desteklenerek toplumsal eşitliğin sağlanmasıdır. Okullarda da bu konudaki sorunun birçok örneğini görmekteyiz. Bu olumsuzlukları gidermek için okullar kesinlikle sosyal girişimci kurumlar olmalıdır.

4.1.2. Okul- STK İş Birliği Bağlamında Yürütülen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Okul ile STK Arasındaki Hazırlık Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Devlet okulu ve STK ile durum tespitine yönelik görüşmelerin tamamlanmasının ardından ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak okul ve STK temsilcileri arasında hazırlık görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik programın içeriğinin belirlenmesine ve okul ve

STK'nın, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programını ve sürecini birlikte nasıl yürüteceklerine ilişkin hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Hazırlık çalışmaları sonucunda, devlet okulunda uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı ve süreci bağlamında okul ile STK'nın görev ve sorumluluklarının neler olduğu belirlenmiştir. Okul ile STK'nın görev ve sorumluluklarına ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61

İş Birliği Sürecinde Okul ve STK'nın Üstleneceği Rollere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
İş Birliği Sürecinde Okul ve STK'nın Üstleneceği Roller	Okulun Görevleri	- İşbirlikçi çalışmalarda rol alacak öğretmenlerin çalışma programına uymalarını sağlamak - Okulda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yapılması için gerekli alanları hazırlamak - Eğitim ve faaliyetlerde öğrenilenleri öğretmenler aracılığıyla yaygınlaştırmak - Faaliyetlere yönelik bürokratik işlemleri yönetmek - STK'nın eğitim ve faaliyetleri sonrasında okulda yapılan bağımsız çalışmaları STK'ya bildirmek
	Okulun Sorumlulukları	- Çalışma takvimine uymak - Yürütülen faaliyetleri sahiplenmek - Bahçe etkinliklerinin verimli olabilmesi için bakım işlemlerini yapmak - Okul paydaşlarının faaliyetlerde lider rolü üstlenmesini sağlamak
	STK'nın Görevleri	- Çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun ihtiyaçlarını belirlemek - Faaliyet programını profesyonel şekilde yürütmek - Farklı kurum ve kuruluşlarla iş birlikleri geliştirmek - Okulun ihtiyaç duyduğu beşerî ve fiziki sermayeye katkıda bulunmak - Faaliyetler öncesinde hazırlık çalışmalarını yürütmek
	STK'nın Sorumlulukları	- Faaliyet programına sadık kalmak - Çalışma takvimine uymak - Çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun gelişimini sağlamak

Okul ile STK temsilcileri arasında gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşmelerde hem okulun hem de STK'nın üstleneceği roller, görev ve sorumluluk çerçevesinde belirlenmiştir. Tablo 61'de görüldüğü gibi, okulun görevleri arasında sosyal

girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki eğitim ve faaliyetlerde öğrenilenlerin, öğretmenler aracılığıyla yaygınlaştırılması yer almaktadır. STK temsilcileri, özellikle öğretmenlerden program kapsamındaki kazanımların yaygınlaştırılması ve bu şekilde sürdürülebilirliğin sağlanması noktasında beklentileri olduğunu ifade etmiştir. STK1, öğretmenlerin kendi aralarında birlik olmaları, sosyal girişimcilik faaliyetlerini okul paydaşı olmayan birinin zorlaması ile değil kendi aralarında organize olarak ve iletişim kurarak yürütmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu şekilde yaygınlaştırma faaliyetlerinin de başarılı olabileceğine dikkat çekmiştir.

İş birlikli çalışmalarda rol alacak öğretmenlerin çalışma programına uymalarını sağlamak da okulun görevleri arasında yer almıştır. Bu konuda STK2, çalışma grubunda yer alan 30 öğretmenin her hafta yapılacak faaliyetlere katılması mümkün olmadığı için okulun kapasitesini geliştirmek adına, görev paylaşımlarının önceden planlanması ve yapılan çalışmaları okul paydaşlarının kendi aralarında paylaşması gerektiğini dile getirmiştir. STK2'nin bu talebine karşılık Ö8 ve Ö4, faaliyetlere katılacak öğretmenlerin listesini çıkartacaklarını ve faaliyetler başlamadan gerekli planlamaları yapacaklarını belirtmiştir. Okulun görevleri arasında üzerinde görüş birliğine varılan bir diğer görev, STK'nın yürüttüğü eğitim ve faaliyetler sonrasında okulda yapılan bağımsız çalışmaların STK'ya bildirilmesi olmuştur. STK1, iş birlikli çalışmaları boyunca yapılan faaliyetleri değerlendirebilmek adına bu konudaki isteğini okul temsilcilerine *“Gerçekleştirilen faaliyetlerin amacına ulaşp ulaşmadığını takip etmek ve bilmek adına okulda bizimle veya bizden bağımsız şekilde gerçekleştirdiğiniz faaliyetleri, kuracağımız WhatsApp grubunda paylaşmanızı talep ediyoruz.”* şeklinde iletmiştir.

Okulun sorumlulukları bağlamında, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme amacıyla yapılan faaliyetleri sahiplenmeleri gerektiği ön plana çıkmıştır. Okula yüklenen bu sorumluluğu sadece STK temsilcileri değil öğretmenler de dile getirmiştir. Bu konuda Ö8, *“Daha önce okulda gerçekleştirdiğimiz proje çalışmalarında diğer öğretmenler proje sahibi öğretmen gibi aynı hassasiyeti göstermemişti. Umarım bu çalışmada tüm işler birkaç öğretmen üzerinden devam etmez.”* diyerek öğretmenlerin yapılan çalışmaları sahiplenmediğinden dolayı yaşanan sıkıntıların tekrarlanmasından endişe duyduğunu belirtmiştir. Ö8'in bu paylaşımına STK1, *“Burada amaç çevresel farkındalık konusunda okulun sosyal girişimciliğini geliştirmek, tek bir kişinin değil. Bu nedenle tüm okulun yapılan çalışmalara destek vermesi ve bu çalışmalarda sosyal girişimciliği öğrenmesi gerekir.”* şeklinde karşılık vererek örgütsel farkındalığın artması gerektiğini vurgulamıştır.

STK'nın görevleri bağlamında, üzerinde en fazla konuşulan görevler farklı kurum ve kuruluşlarla iş birlikleri geliştirmek ve okulun ihtiyaç duyduğu beşerî ve fiziki sermayeye katkıda bulunmak olmuştur. Ö8, sosyal projeler için kaynak bulma sıkıntısı yaşadıklarını *“Okulumuz akademik başarı odaklı bir okul olduğu için ve herhangi bir sosyal faaliyete bütçe ayrılmadığı için proje geliştirmekte ve bu projeleri hayata geçirmekte zorlanıyoruz.”* şeklinde belirtmiştir. Buna karşılık STK1, bazı kurum ve kuruluşlardan destek talep edebileceklerini ve hatta program kapsamında onlarla iş birliği geliştirebileceklerini ancak iş birliği sürecini profesyonelce yönetmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler (Ö4 ve Ö19), çalışma süresince verilen sözlerin tutulmasını, planlanan çalışmaların zamanında ve özenle yapılmasını beklediklerini belirterek sürecin tasarlanmasından uygulanmasına kadar tüm aşamalarda planlı ve programlı ilerlemek istediklerini ve bunun okulun ortak görüşü olduğunu paylaşmıştır. STK temsilcilerinin de bu görüşe katılmasıyla faaliyet programını profesyonel bir şekilde yürütmek de STK'nın görevlerine dahil edilmiştir.

Çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun gelişimini sağlamak STK'nın sorumlulukları kapsamında yer almıştır. Bu alanda okul gelişiminin sağlanmasının STK'nın görevleri kapsamında değil de sorumlulukları kapsamında belirlenmesinin nedeni, STK'nın gelişim sürecinde bir dış paydaş rolü üstlenmesidir. Bu alanda kendilerinden beklenen sorumluluğu yerine getireceklerini STK2, *“Okulumuzun kullanılmayan alanlarını çevresel farkındalıkla değerlendireceğiz, ihtiyaçlarınıza ekolojik temelli sürdürülebilir çözümler bulacağız.”* şeklinde belirtmiştir. Okulun ve STK'nın sorumlulukları incelendiğinde, çalışma takvimine uymanın her iki taraf için de ortak sorumluluk olarak belirlendiği görülmektedir. Hazırlık görüşmelerinde taraflar, planlanan tüm faaliyetlerin aksatılmadan gerçekleştirilmesi konusundaki hassasiyetlerini birbirlerine iletmiştir.

Okul ile STK arasındaki hazırlık çalışmaları sonucunda, okul-STK iş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayacak tedbirlerin alınabilmesi için iş birliğini destekleyici ve engelleyici faktörler belirlenmiştir. Aynı zamanda, uyumlu bir çalışma ortamının oluşturulması için taraflar birbirlerine taleplerini iletmiştir. Bunun sonucunda, okul- STK iş birliğinin çerçevesi belirlenmiş ve bu doğrultuda yapılan kodlamalar Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Okul- STK İş Birliğinin Çerçevesine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul- STK İş Birliğinin Çerçevesi	İş Birliğini Destekleyici Faktörler	- Paydaşların (okul ve STK katılımcıları) görev tanımlarının yapılması - Paydaşların görev dağılımlarının yapılması - Paydaşların görev dağılımına uyması - STK'nın yürütülen faaliyetler hakkında okulu sürekli bilgilendirmesi - Okulun STK'nın işleyişi hakkında bilgilendirilmesi - Paydaşların sosyal girişimcilik faaliyet programına uyması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin profesyonel uzmanlar tarafından tasarlanması ve yürütülmesi - Çevre ve sürdürülebilirlik adına okul ihtiyaçlarının belirlenmesi - Paydaşların karşılıklı beklentilerinin belirlenmesi - İhtiyaç durumunda sürece dahil edilecek kişi ve kurumların belirlenmesi - Faaliyetler sonucunda elde edilen sonuçların paydaşlar tarafından sürekli değerlendirilmesi
	İş Birliğini Engelleyici Faktörler	- Çalışma takvimine uyulmaması - Planlanan faaliyetlere yeterli katılımın sağlanmaması - Okul ve STK'nın görev ve yetkileri konusunda belirsizlik olması - Paydaşlar (okul ve STK katılımcıları) arasında aktif iletişim kanallarının kurulmaması
	Okulun STK'dan Talepleri	- Okuldaki kullanılmayan bahçe alanlarının düzenlenmesi - Çevre ve sürdürülebilirlik ile ilgili çalışmaların yapılması - Okuldaki atıkların toplanması ve geri dönüşüme gönderilmesi - Sosyal girişimcilik programına “deniz” konulu faaliyetlerin eklenmesi - Sosyal girişimcilik faaliyetlerini profesyonel alan uzmanlarının yürütmesi - İş planı oluşturulması - STK'nın belirlenen programa uyması
	STK'nın Okuldan Talepleri	- Faaliyetlere yeterli katılımın sağlanması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması - Hazırlanan çalışma programına uyulması - Sürekli iletişim ve etkileşim içinde olması - Yürütülecek her bir faaliyet için çalışma gruplarının kurulması

Tablo 62’de görüldüğü gibi, ihtiyaç durumunda sürece dahil edilecek kişi ve kurumların belirlenmesi okul-STK iş birliğini destekleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. STK, her ne kadar okul ile aralarında bir iş birliği geliştirmeye çalışsa da bu iş birliğinin daha etkili olabilmesi için farklı kurum ve kuruluşlardan da destek alınabileceğini düşünmektedir. STK1, okul ile aralarındaki iş birliğinin sonuçlarını güçlendirmede başka dış kaynaklardan da yararlanabileceklerini “*Çevre ve sürdürülebilirlik alanındaki faaliyetlerle okulunuzun sosyal girişimciliğini geliştirmeye yönelik süreci gerek STK’mızın imkanları doğrultusunda gerekse dışsal destekle tamamlayacağız.*” şeklinde ifade etmiştir. Faaliyetler sonucunda elde edilen sonuçların paydaşlar tarafından sürekli değerlendirilmesi de okul-STK iş birliğini destekleyici bir faktör olarak görülmektedir. STK temsilcileri, sürekli değerlendirme anlayışı ile çalışılmasının sosyal girişimcilik faaliyetlerinin başarısını artıracaklarını düşünmektedir. Bu faktör ile ilgili olarak STK3, “*Gerçekleştirilen faaliyetlerin anlaşılıp anlaşılmadığını bilmek ve planlanan çalışmalar doğru yapılmadığında müdahale etmek için bu çalışmalarını grupta [WhatsApp grubu] paylaşmanızı ve kafanıza takılanları sormanızı istiyorum.*” şeklinde açıklamada bulunmuş ve iş birliği boyunca değerlendirmenin devam edeceğini vurgulamıştır. Yapılan çalışmaların değerlendirilebilmesi için ise tarafların görev tanımlarını ve dağılımlarını yapmalarının bir avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul ve STK temsilcileri hazırlık görüşmelerinde, süreç içerisinde herhangi bir sorun yaşamamak adına olası engelleyici faktörlerin neler olabileceği ve bu faktörlerin nasıl ortadan kaldırılabilmesi üzerinde fikir alışverişi yapmıştır. Okulun ve STK’nın görev ve yetkileri konusunda belirsizlik olmasının iş birliğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle okul temsilcileri, öğretmenlerin görev ve yetkilerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını ve iş birliği boyunca aktif görev almalarını istemiştir. Bu konuda Ö4, okul için yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin arka planda kaldığını ve çoğu zaman yapılan projelerde öğretmenlerin değer görmediğini ifade etmiştir. Ö8 de çalışma süresince kendileri ile iletişim kurulmasını talep ederek alınacak kararlarda söz sahibi olmak istediklerini belirtmiştir.

Hazırlık çalışmaları kapsamındaki görüşmelerde okul temsilcileri, öğretmenlerin sürecin yarım kalmasına ilişkin kaygılarının olduğunu ve gösterdikleri emeklerin boşa gidebileceği konusunda endişelendiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle, okulun STK’dan talepleri arasında STK’nın belirlenen programa uyması yönündeki talep temsilci öğretmenler tarafından vurgulanarak paylaşılmıştır. Öğretmenler, sosyal girişimcilik programına “deniz” konulu faaliyetlerin eklenmesini ve sosyal girişimcilik faaliyetlerini

profesyonel alan uzmanlarının yürütmesini talep etmiştir. Ö19, *“Arkadaşlarım, yaşadığımız bölgeyi göz önüne alarak ‘deniz’ konusunun mutlaka işlenmesi gerektiğini söylediler. Özellikle bu konuda uzman bir kişi tarafından konunun işlenmesini istiyoruz.”* şeklinde bir talep iletmış ve böylece sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki faaliyetlerden birinin konusunu tamamen devlet okulu belirlemiştir.

STK ise okuldan öncelikle sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul içinde sürdürülebilirliğinin sağlanmasını talep etmiştir. STK1, bu yöndeki talebini şu şekilde iletmıştır: *“Okulda gerçekleştireceğimiz etkinliklerin bizim yaptığımız şekliyle kalması, yapılan işi amacına ulaştırmaz. Bu çalışmaları okulunuzdaki panolarda ve gruplarda [okulun WhatsApp grupları] birbiriniz ile paylaşmanız ve özellikle uygulamaları tekrarlamamız gerekmektedir.”* STK temsilcileri, STK ile çalışmaları bittikten sonra da öğretmenlerin, sosyal girişimcilik faaliyetlerini tekrarlamaları yönünde çaba göstermelerini beklemektedir.

Okul-STK arasında yürütülen hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşmelerde, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının içeriğinin oluşturulmasına, çalışma programının belirlenmesine, faaliyetlerin okulda bilinirliğinin sağlanmasına ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ilişkin kararlar alınmıştır. Böylece, gerçekleştirilecek sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yönetim süreci yapılandırılmıştır. Bu yönde yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 63’te gösterilmiştir.

Tablo 63

Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Yönetim Sürecine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Yönetim Süreci	Sosyal Girişimcilik Faaliyet Konuları	- Okulun bulunduğu bölgenin konumuna ve özelliklerine göre faaliyet konularının belirlenmesi • İklim değişikliği • Geri dönüşüm • Çevre kirliliği • Toprak • Tohum • Deniz
	Çalışma Programının Hazırlanması	- Faaliyetlerde görev alan öğretmenlerin ders programlarının incelenmesi - Faaliyetlerde görev alan öğretmen grubunun ders programının STK ile paylaşılması - Her faaliyetten en az bir hafta önce görevli öğretmen grubunun belirlenmesi - Sürekli iletişim sağlanmasına yönelik WhatsApp grubu oluşturulması - STK eğitim ve faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öğrendiklerini diğer öğretmenlerle paylaşım sürecinin planlanması
	Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okulda Bilinirliğinin Sağlanması	- Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde faaliyetler hakkında bilgilendirme yapması - Her bir faaliyet için öğretmenlerden oluşan çalışma takımlarının kurulması - Faaliyetlerin okulun Web sayfası aracılığıyla paylaşılması - Faaliyet programının öğretmenler odası panosuna asılması - Faaliyetlerin ve sonuçlarının duyurulması için okul içindeki panoların kullanılması - Faaliyetlerin ve sonuçlarının öğretmenler tarafından okul WhatsApp gruplarında paylaşılması
	Faaliyetlerin Değerlendirilmesine Yönelik Yaklaşımlar	- Gerçekleştirilen faaliyetlerin okul tarafından raporlanması - Faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik devam çalışmalarının tasarlanması - STK ve okul iş birliği ile faaliyet sonuçlarının değerlendirilmesi - STK faaliyeti sonrasında okuldaki bağımsız uygulamaların takibinin yapılması - Faaliyetlerin sonucunda ürün veya hizmet üretiminin olması

Sosyal girişimcilik faaliyet konularının belirlenmesinde STK temsilcileri ve öğretmenler, soru-cevap yaklaşımıyla hangi faaliyetlerin okul için daha uygun olabileceğine ilişkin ortak karar almaya çalışmışlardır. Bu araştırmanın ilk aşaması olan durum tespitine ilişkin analiz sonuçlarını ve okulun bulunduğu bölgenin konumunu ve özelliklerini dikkate alarak çevre ve sürdürülebilirlik alanındaki faaliyet konularını STK'nın rehberliğinde birlikte belirlemişlerdir. Ö19, Mersin ilinde sosyal girişimcilik faaliyetlerini yürüteceklerini göz önünde bulundurarak okul olarak görüş birliğine vardıkları bir isteğini STK temsilcilerine iletmıştır. “Deniz” konulu bir sosyal girişimcilik faaliyeti yapmak istediklerini ancak bu faaliyet kapsamında bir alan uzmanından da destek almak istediklerini belirtmiştir. STK temsilcileri de bu isteği olumlu karşılamıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanmasına yönelik çalışma programının hazırlanabilmesi için öğretmenlerin ders programları doğrultusunda faaliyet takviminin planlanması ve STK tarafından öğretmenlerin ders programlarının bilinmesi gerekli görülmektedir. STK temsilcileri, okuldan kendi programlarına uymalarını beklemediklerini, kendilerinin öğretmenlerin programına göre düzenleme yapacağını belirtmiştir. STK1, bu konudaki yaklaşımlarını şu şekilde açıklamıştır: *“Faaliyetleri birlikte yürüteceğimiz öğretmenlerin ders programlarını özellikle boş ders saatlerini dikkate alarak haftalık planlama yapmanızı ve gerektiğinde alternatif gün belirlemek için programlarınızı bizimle paylaşmanızı istiyoruz. Biz de çalışma programımızda sizin programınıza göre düzenleme yapacağız.”* STK temsilcileri, uygulama programının aksamaması için çaba göstereceklerini vurgulamıştır.

Çalışma programının aksamaması için her faaliyetten en az bir hafta önce görevli öğretmen grubunun belirlenmesi gerektiğine STK'nın önerisiyle karar verilmiştir. STK1, planlanan faaliyetlerde herhangi bir sorun yaşamamak için bir hafta öncesinde gerekli bilgilendirmelerin görevli öğretmenlere yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışmayı artırmak ve gerçekleştirilen faaliyetlerden yüksek düzeyde verim alabilmek için eğitime katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere yapılan çalışmaları aktarmaları gerektiği her iki tarafın temsilcileri tarafından da belirtilmiştir. Bu aktarımı şansa bırakmamak adına ise STK'nın eğitim ve faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, öğrendiklerini diğer öğretmenlerle paylaşım sürecinin planlanmasına karar verilmiştir.

Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulda bilinirliğinin sağlanması hem bu faaliyetlerin başarısı hem de yaygınlaştırılması bakımından önemli görülmüştür. Öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının sosyal girişimcilik faaliyetlerinden haberdar

olması ve bu faaliyetlerin yaygınlaştırılması için okulun web sayfasında ve okul panolarında duyuru ve bilgilendirmelerin yapılmasının, öğretmenler odasında bilgilendirme yapılmasının, WhatsApp grup paylaşımlarının yapılmasının ve her bir faaliyet için öğretmenlerden oluşan çalışma takımlarının kurulmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. STK2, bu konudaki isteklerini okul temsilcilerine *“Okulda gerçekleştireceğimiz programa tüm öğretmenler aynı anda katılamayacağı için birbirinizle iletişim halinde olmanız ve programın amacı ve faaliyetler hakkındaki tüm bilgileri birbirinize aktarmanız gerekir. Yapılan çalışmaların okul dışında duyulması ve yaygınlaşması için okulun web sayfasını kullanmanız gerekir.”* sözleriyle aktarmıştır. Ö8’in tüm katılımcılara ulaşmanın zor olacağını ve bazen yazışmaların okunmayabileceğini belirtmesi üzerine Ö19, bilgilendirmeler için öğretmenler odasındaki ve okul içindeki panoların kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunun sonucunda faaliyet programının öğretmenler odası panosuna asılmasına ve faaliyetlerin ve sonuçlarının duyurulması için okul içindeki panoların kullanılmasına karar verilmiştir.

Okul-STK iş birliği bağlamında yürütülecek sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının hem başarısının sağlanmasında hem de başarı durumunun saptanmasında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin değerlendirilmesi gerektiği konusunda görüş birliğine varılmıştır. Ö8, *“Yapılan çalışmanın sonucunda ortaya çıkacak ürün bu çalışmanın başarılı olduğunu gösterecektir.”* diyerek faaliyetlerin sonucunda ürün veya hizmet üretiminin olmasının değerlendirme ölçütü olarak dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmiştir. Faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik devam çalışmalarının tasarlanması da değerlendirme amaçlı kullanılabilecek bir yaklaşım olarak belirlenmiştir. STK temsilcileri, iş birliğinin sonucunda alınacak verimin, STK’nın okulda gerçekleştirdiği faaliyetler bittikten sonra okulun, çevre ve sürdürülebilirlikle ilgili çalışmalara ne kadar devam edebileceği ile ölçülebileceğini belirtmiştir.

Okul ile STK’nın birlikte katılım gösterdiği hazırlık görüşmelerinde, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmiştir. Uygulama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin kodlamalar Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64

Uygulama Süreçlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Uygulama Süreçlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	Organizasyon	- Okulun ders programının ve sosyal girişimcilik faaliyet sürecinin uyumlu bir şekilde düzenlenmesi
		- Öğretmenlerin faaliyetlerdeki görevlerinin ders programları doğrultusunda düzenlenmesi
		- Öğretmenlerin gönüllülük esaslı görevlendirilmesi
		- Gönüllü öğretmenlere görev paylaşımı konusunda eşit davranılması
		- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinde görev alan paydaşların (okul ve STK katılımcıları) süreci yarıda bırakmamasına yönelik prosedürlerin oluşturulması
		- Öğretmenlerin STK'nın sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılımları sonrasında okulda bağımsız çalışmalar yapması
	İletişim	- Faaliyetlerde görev alan paydaşların aktif iletişim kurmasına yönelik iletişim kanallarının oluşturulması
		- Faaliyetler öncesinde katılımcı gruplarla gerekli bilgilerin paylaşılması
		- Faaliyetler öncesinde faaliyet yürütücülerine STK tarafından gerekli hatırlatmaların yapılması
		- Okul ve STK arasında şeffaflığı sağlama amacıyla sürekli bilgi paylaşımının sağlanması
		- Öğrencilerle yapılan etkinlik sonuçlarından STK'nın haberdar edilmesi

Tablo 64'te görüldüğü gibi, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar organizasyon ve iletişim alanlarına bağlı olarak belirlenmiştir. Faaliyetlerin organizasyonu ile ilgili olarak hem okul hem de STK temsilcileri faaliyetlerde görev alacak öğretmenlerin gönüllülük esasıyla görevlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. STK3, faaliyetlerin verimliliği açısından gönüllülüğün önemini *“Yaptığımız iş tamamen gönüllülük işi, eğer kendimizi zorunlu hissedersen bu işi yapamayız. Çalışmaların devamlılığını sağlayamayız, bahaneler üretiriz, yarıda bırakırız. Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin*

istekli olmasına özen göstermeliyiz.” şeklinde açıklamıştır. Organizasyon sürecinde gönüllü öğretmenlere ise görev paylaşımı konusunda eşit davranılması gerektiği hususunda görüş birliğine varılmıştır. Daha yorucu görevlerin sürekli aynı öğretmenlere verilmesinin sorun yaratacağını öngören Ö8, “Bahçe ile ilgili etkinlikler ağır ve yoğun geçeceğe benziyor. Umarım görevlendirmede arkadaşlarımla sıkıntı yaşamayız.” diyerek dengeli bir görev dağılımının gerekliliğini vurgulamıştır.

Organizasyon bağlamında STK’nın özellikle üzerinde durduğu husus, öğretmenlerin STK’nın sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılımları sonrasında okulda bağımsız çalışmalar yapması olmuştur. Bu konuda STK1, STK okulda sosyal girişimcilik faaliyetlerini tamamladıktan sonra okul paydaşlarının sürdürülebilirliği sağlamaya yönelik deneyim kazanmaları için bağımsız çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmiştir. STK’nın öğretmenlerden bağımsız çalışmalar yapmalarını talep etmesinin nedenini, bu çalışmalar esnasında öğretmenlerin yaşayabilecekleri herhangi bir sıkıntılı durumda, STK’nın gerekli yönlendirmeyi ve desteği öğretmenlere sunabilecek olması olarak açıklamıştır.

İletişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için faaliyetler öncesinde katılımcı gruplarla gerekli bilgilerin paylaşılması ve faaliyetler öncesinde faaliyet yürütücülerine STK tarafından gerekli hatırlatmaların yapılması gerektiği konularında uzlaşmaya varılmıştır. STK1, faaliyetlerin aksamaması adına bu konudaki yaklaşım ve uygulamalarının nasıl olacağını şu şekilde açıklamıştır:

O hafta etkinliği verimli bir şekilde gerçekleştirmek için bir hafta öncesinde katılımcı öğretmenleri bilgilendiririz ve etkinlik için gerekli ön hazırlıkları tamamlamak için gruptan [Okul-STK iş birliği WhatsApp grubu] paylaşımda bulunuruz ve gerekirse bir araya gelebiliriz. Zaten biz sizinle haftalık planı sistemli bir şekilde paylaşıyoruz.

İletişim süreçlerinde STK’nın üzerinde durduğu ve okul temsilcileri tarafından da önemli bulunan bir diğer konu STK’nın okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirilmesi olmuştur. STK’nın rehberliğinde başlanan etkinliklerin öğretmenler tarafından bağımsız uygulama aşamasında yanlış bir şekilde yürütülmemesi ve yapılan faaliyetlerin amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi için STK ile bilgi paylaşımı yapılması gerektiği konusunda taraflar hemfikir olmuştur. Öğretmenler özellikle öğrencilerle yapılan etkinlikleri bağımsız bir şekilde de tekrarlamak durumunda

olduklarından, bu etkinliklerin sonuçlarından STK'nın haberdar edilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

4.1.2.2. Okul ile STK Arasındaki Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Gözlem Bulguları

Okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanmasına yönelik çalışmalar, STK temsilcilerinin yaptıkları ön hazırlıklar ile başlamıştır. STK, toplantı için uygun oldukları günleri ve saatleri ve toplantıların planlanan süresini araştırmacı aracılığı ile okul yönetimine ve öğretmenlere bildirmiştir. Ardından okulun öğretmenleri ile STK arasında toplantıların yapılabileceği gün ve saatler hakkında bir anlaşmaya varılmıştır. Belirlenen zamanlarda uygun olan öğretmenler, bu toplantılarda okulu temsil ederek görev almak istediklerini belirtmiştir. Okulu temsil edecek öğretmenlerin daha önce STK ile iş birliği deneyimi olmadığı için temsilci öğretmenlere araştırmacı tarafından STK'lar ve iş birliği yapılacak STK hakkında bilgilendirme yapılmış ve temsilci üç öğretmen ile birlikte belirtilen gün ve saatlerde STK'nın binasına gidilmiştir.

Hazırlık toplantılarının gerçekleştirildiği salonda açık renk koltuklar ve dikdörtgen şeklinde bir masa bulunmaktadır. STK, hazırlık çalışmaları için toplantı salonunu toplantı saatlerinden önce hazırlamıştır. Temsilci öğretmenlerin, STK'nın toplantıların organizasyonu için gösterdiği özenden oldukça memnun oldukları görülmüştür.

STK kurucusu, okul ile STK arasında gerçekleşen ilk görüşmede; STK'nın kurulma amacı, vizyon ve misyonu, daha önce yaptığı çalışmalar ve eğitim kurumlarında gerçekleştirdiği faaliyetler hakkında bilgi vermiş ve STK'ların eğitim sisteminin bir paydaşı olduğuna ilişkin açıklamalar yapmıştır. Ardından, okul ile yapılacak iş birlikli çalışmalarda rol alacak STK temsilcileri tanıtılmıştır. Tanışma toplantısına bir şehir bölge planlama uzmanı ve bir çevre mühendisi olmak üzere ayrıca iki STK üyesi katılmıştır. Okul ile STK arasında gerçekleşen diğer toplantıda, çevre mühendisi olan bir STK üyesi daha yer almıştır. Okul temsilcisi olarak ise İngilizce, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler branşlarından üç öğretmen toplantılara katılmıştır.

STK temsilcileri toplantılarda, toplantı öncesi yaptıkları ön çalışmalardan bahsetmiştir. STK bu ön çalışmalar kapsamında, çalışmayı birlikte yürütecekleri temsilcilerini ve toplantılarda görüşülecek konu başlıklarını belirlemiştir. STK kurucusu, okul ile STK arasında gerçekleştirilecek iş birliğine ilişkin temsilcilerine yaptığı

bilgilendirmeden bahsetmiş ve bu iş birliğine yönelik STK'nın yıllık planında aldığı kararı göstermiştir.

Toplantılara katılan öğretmenler, okul yöneticilerini ve uygulama süreçlerinde yer alacak diğer katılımcı öğretmenleri temsilen iş birliğine yönelik görüşlerini ve tutumlarını ifade etmişlerdir. Ancak bu yönde açıklamalar yaparken, temsilci öğretmenlerin tedirgin oldukları gözlenmiştir. Temsilci öğretmenler, okulun ihtiyaçlarına özellikle dikkat çekerek bu ihtiyaçları okul kaynakları ile karşılayamadıklarını belirtmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanmasında dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu süreçte aynı zamanda kendilerini de kişisel ve mesleki olarak geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma hizmet ederken kendilerini de geliştirme konusunda oldukça istekli ve heyecanlı oldukları gözlenmiştir. Ancak temsilci öğretmenlerin STK ile görüşmeye gidene kadar iş birliği çalışmalarının gerçekleşeceğine dair inançlarının olmadığı ve ilk toplantıda isteklerini ifade ederken kaygılı oldukları görülmüştür. Toplantı boyunca birkaç defa STK tarafından verilen sözlerin ve yapılacak işlemlerin eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesine yönelik teyit istemişlerdir.

Okulun temsilci öğretmenlerinden Ö4 ve Ö8, daha önce okulda yaptıkları çalışmaların bilinirliğinin ve görünürlüğünün sağlanmadığını ve öğretmenlik görevi dışında okul için yaptıkları ek çalışmaların değer görmediğini belirtmiştir. Bu durumdan bahsederken ise oldukça kırgın ve üzgün oldukları görülmüştür. Aynı zamanda okul için proje geliştirme ve uygulama veya kendilerinin mesleki gelişimleri için ek çalışmalar yapma konusunda kırgınlıklarının olduğu ve bu yönde yapılacak ek çalışmaların boşa gidecek bir çaba olmamasını umdukları anlaşılmıştır. Temsilci öğretmenler, iş birliği boyunca kendileri ile iletişim kurulmasını talep etmiş ve alınacak kararlarda söz sahibi olmak istedikleri belirtmiştir. STK ise toplantılarda; yaptığı çalışmaları, çalışma sistemini, yapabileceklerini ve yapamayacaklarını şeffaf bir şekilde açıklamıştır. STK'nın hem güçlü hem de zayıf yönlerinden bahsetmesinin öğretmenlerde bir güven duygusu oluşturduğu görülmüştür. Ardından öğretmenler, geçmiş olumsuz deneyimlerine rağmen okulda yapılacak olan iş birliği çalışmalarında yer almak istediklerini sıklıkla ifade etmeye başlamışlardır.

STK toplantılarda, çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirlik alanında yapılacak olan sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik görev ve sorumluluklarını açıklamıştır. Okulun bu alandaki ihtiyaçlarını belirleme amacıyla temsilci öğretmenlere sorular sormuş, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliklerinin süreç boyunca nasıl kurulabileceği hakkında bilgilendirmeler yapmış ve

okulun kurumsal kapasitesinin sosyal girişimcilik faaliyetleri sayesinde nasıl geliştirilebileceğine yönelik açıklamalar yapmıştır.

Okul-STK arasındaki iş birliği süresince tarafların görev ve sorumluluklarının neler olacağı STK temsilcileri ve temsilci öğretmenler tarafından görüş birliğiyle belirlenmiştir. Okulun temel görev alanları; sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılımcı öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesinin sağlanması, faaliyetler öncesinde yapılacak hazırlıklara destek olunması, görevli öğretmenlere bilgilendirme yapılması, iş birliği çalışmalarının ve girişimcilik faaliyetlerinin okulda bilinirliğinin sağlanması, STK-okul arasında yapılan toplantılarda alınan kararların okulun öğretmenleri ile paylaşılması, uygulamalar için gerekli izin yazılarının okul yönetimi tarafından takip edilmesi, faaliyetlere ilişkin okul paydaşlarının talepleri ve faaliyetlerin devamı olarak okulun gerçekleştireceği bağımsız çalışmalar hakkında STK'nın bilgilendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu görevleri temsilci öğretmenlerin kafalarını sallayarak onayladıkları görülmüştür ancak öğretmenler, STK temsilcisinin konuşmasının bazı bölümlerinde araya girerek faaliyetlere ilişkin programın hazırlanması hakkında açıklamalar yapmış ve bu konuya ilişkin fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, STK tarafından verilen sözlerin tutulması halinde yapılan çalışmalara sahip çıkacaklarını ve ellerinden geleni yapacaklarını ifade etmiştir.

Görev ve sorumlulukların onaylanmasının ardından STK, kendilerinin tasarladığı faaliyet programını tanıtmış ve her bir faaliyetin neden yapılması gerektiğini sonuçları ile bağlantı kurarak açıklamıştır. STK temsilcileri, çevre ve sürdürülebilirlik alanına ilişkin tasarladıkları faaliyet programını Mersin ili bağlamında açıklamıştır. Programda yer alması istenilen faaliyetler, mevsim şartları ve yaşanan bölgenin deniz kenarında olması gibi durumlar göz önüne alınarak planlanmıştır. STK temsilcileri, aynı zamanda faaliyet programı aracılığıyla okulun Mersin ilinin ihtiyaçlarının karşılanmasına nasıl bir katkısının olabileceğini ve okulun bu süreçteki ihtiyaçlarının neler olabileceğini anlatmışlardır.

STK temsilcileri faaliyet programına ilişkin açıklamalarını tamamladıktan sonra öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini almıştır. Öğretmenler, özellikle “deniz” konusunun işlenmesine yönelik isteklerini ifade etmiştir. STK ise temsilci öğretmenlere, programda yer alacak faaliyetlerin okuldaki öğretmenlerin istekli bir şekilde çalışabilecekleri alanlara yönelik olmasını hedeflediklerini belirterek bu isteği olumlu karşılamıştır. Toplantılar süresince STK'nın daha önce uyguladıkları hazır bir programı değil, okulun ve ilin ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda tasarladıkları yeni bir

programı paylaştıkları görülmüştür. STK, faaliyet programında yer almasını istediği alanları açıklarken “iklim değişikliği” konusunun günümüzün en büyük problemi olduğunu belirtmiş ve uygulama yapılacak okulun kalabalık bir okul olmasından dolayı “geri dönüşüm ve sıfır atık” konusunun ise etkili bir şekilde ele alınabileceğini vurgulamıştır. Okulun yeşil alana sahip olabilmesi, kent bahçeciliği ve organik beslenmeye ilişkin farkındalığın artırılması ve okul bahçesindeki ölü alanların değerlendirilmesi için ise “toprak ve tohum” konusunun faydalı olabileceğini ifade etmiştir. STK, bu şekilde her faaliyeti neden ve sonuçları bağlamında açıklamıştır.

STK, faaliyetlerin neden yapılması gerektiğini açıkladıktan sonra bu faaliyetlerin içeriğinden ve nasıl yürütülmesi gerektiğinden bahsetmiştir. STK’nın açıklamalarını öğretmenlerin ilgiyle dinlediği görülmüştür. Temsilci öğretmenler, STK’nın görüşlerine ve planlarına katkıda bulunan görüş ve öneriler sunmuşlardır. Öğretmenler, özellikle okul bahçesi konusunda yapılacak faaliyete okulun çok ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Belirlenen faaliyetlerin program kapsamındaki uygulama sırası, taraflar arasındaki fikir alışverişine dayalı olarak görüş birliğiyle belirlenmiş ve her bir faaliyetin başlangıç ve bitiş tarihleri kararlaştırılmıştır. STK, toplantılara katılan öğretmenlerden faaliyetlerde görev alacak diğer öğretmenleri belirlemelerini ve görevli olacak öğretmenlere toplantılarda alınan kararları düzenli bir şekilde aktarmalarını istemiştir.

Hazırlık çalışmalarının başlangıcında, öğretmenlerin sordukları sorulardan ilk kez iş birliğine dayalı bir çalışma yapacakları anlaşılmıştır. Ancak toplantılar süresince STK ile öğretmenler arasında olumlu bir etkileşim olmuştur. Hazırlık çalışmaları kapsamındaki toplantıların sonunda, STK görüşülen konuların ve öğretmenler de okul olarak görev ve sorumluluklarının bir kez daha üzerinden geçmek istemişlerdir. Her iki tarafın da uygulama süreçlerinde bir hata yapmak istemedikleri anlaşılmıştır. STK’nın, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sonunda her iki tarafın da yapılan çalışmalardan memnun olacağını belirterek özgüvenli bir duruş sergilediği görülmüştür. Hazırlık çalışmaları kapsamındaki toplantıların sonunda, yapılacak ilk faaliyete ilişkin ara görüşmelerin ne zaman yapılacağı konuşulmuştur. STK, bu konuda öğretmenlerden en kısa sürede kesin bir karar beklediğini belirtmiştir. Böylece, her bir girişimcilik faaliyetine özel STK-okul çalışmasına yönelik ara görüşmelerin yapılmasına dair de bir sistem oluşturulmuştur. Toplantıların sonunda STK temsilcileri, öğretmenlere çıkış kapısına kadar eşlik etmiştir.

Okul ve STK temsilcilerinin, iş birliği sürecinin tasarlanması amacıyla gerçekleştirdikleri hazırlık çalışmalarında katılımcı gözlemci olarak bulunan

araştırmacının elde ettiği gözlem verileri üzerinde, gözlem alanlarına bağlı olarak içerik analizi uygulanmıştır. STK'nın toplantı öncesi hazırlık çalışmaları ve STK'nın okulu bilgilendirmeye yönelik sunumu gözlem alanlarına ilişkin kodlamalar Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65

Okul-STK İş Birliği Bağlamında Yürütülen Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Hazırlık Çalışmalarının Gözlem Verilerine İlişkin Kodlamalar

Temalar (Gözlem Alanları)	Kodlar
STK'nın Toplantı Öncesi Hazırlık Çalışmaları	- Görüşülecek konuların önceden belirlenmesi - STK üyelerine bilgilendirme yapılması - STK'yı temsil edecek üyelerin belirlenmesi - STK üyelerinin talep ve isteklerini kendi aralarında görüşmesi - İş birliğinin çerçevesine ilişkin STK üyeleri arasında karar alınması - Toplantı mekanının belirlenmesi - Toplantının kapsamı ve zamanının okula bildirilmesi
STK'nın Okulu Bilgilendirmeye Yönelik Sunumu	- STK'ların çalışma sistemleri hakkında okulun bilgilendirilmesi - STK'nın kendi örgütsel amacına yönelik açıklamalarda bulunması - STK'nın iş birliği kapsamındaki görevlerini açıklaması - Çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun ihtiyaçlarının STK tarafından değerlendirilmesi - Bilgilendirme açıklamalarının ve faaliyet tasarımlarının uzmanlar tarafından yapılması - İş birliği sürecine dahil edilebilecek farklı kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi verilmesi - Okulun fiziki ve beşerî olanaklarının STK tarafından değerlendirilmesi

STK temsilcileri, okul temsilcileri ile gerçekleştirecekleri hazırlık görüşmelerinden önce kendi aralarında bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda okul ile yapacakları iş birliğinin kapsamı hakkında fikir alışverişinde bulunduklarını ve okula hangi alanlarda ne tür katkılar sağlayabileceklerini tartıştıklarını okul temsilcileri ile paylaşmışlardır. Bunun sonucunda, STK temsilcileri arasında iş birliğinin çerçevesine ilişkin ortak bir karar alındığını ve belirlenen iş birliği çerçevesini resmiyete dökerek

diğer STK üyeleri ile de paylaştıklarını ve onların da onayını aldıklarını belirtmişlerdir. STK temsilcilerinin hazırlık çalışmalarında görüşmek istedikleri konu başlıklarını önceden oluşturdukları gözlenmiştir. STK temsilcileri görüşülecek konuları detaylı bir şekilde belirledikleri için okul temsilcileri ile yapılan çalışmalara oldukça hazırlıklı bir şekilde gelmiştir. Okul temsilcilerinin sorduğu her soruya detaylı bir şekilde cevap vermiş ve hatta okul temsilcilerinin farklı konu alanlarına da dikkatini çekmişlerdir.

Okul ve STK arasındaki hazırlık çalışmalarının başlangıcında öncelikle STK kendilerini okul temsilcilerine tanıtmak istemiş ve bu amaçla STK1 tarafından bir sunum gerçekleştirilmiştir. STK1 sunum kapsamında STK'ların çalışma sistemleri hakkında bilgilendirme yapmış, STK'nın kendi örgütsel amacına yönelik açıklamalarda bulunmuş ve STK'larının yapacakları iş birliği kapsamındaki görevlerini paylaşmıştır. Devlet okulu bir STK ile ilk defa iş birliği yaptığı için STK1, kendi örgütsel amaçlarının ve iş birliğinde üstlenecekleri görevlerin yanı sıra STK'ların çalışma sistemlerini de açıklamıştır. Okul temsilcileri de STK'lar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle bu yönde bilgilendirme yapılmasından memnun olduklarını hem sözlü bir şekilde ifade etmiş hem de beden dilleri ile bu memnuniyetlerini göstermişlerdir.

Yapılan sunumda iş birliği sürecine dahil edilebilecek farklı kurum ve kuruluşlar hakkında da bilgi verilmiştir. STK1'in farklı kurumlarla kurulabilecek iş birliklerini ve bu iş birliklerine dayalı olarak okulun ihtiyaçları kapsamında gerçekleştirilebilecek faaliyetleri ayrıntılı bir şekilde açıkladığı görülmüştür. STK temsilcileri hazırlık çalışmaları öncesinde okulun fiziki ve beşerî kaynakları hakkında bilgi almış ve bu bilgileri değerlendirmiştir. STK1, okul ile yapabilecekleri faaliyetleri okulun fiziki ve beşerî kaynaklarına bağlı olarak belirleyebilmek adına kendi yaptıkları değerlendirmeleri okul temsilcilerine aktararak onların da teyidini almıştır.

Okul ve STK temsilcilerinin hazırlık çalışmalarında, temsilcilerin birbirlerine yönelik tutumlarına, aralarındaki iletişimin niteliğine ve her iki tarafın temsilcilerinin kaygılarına yönelik yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilere ilişkin kodlamalar Tablo 65 (devamı)'te gösterilmiştir.

Tablo 65'in devamı

Temalar (Gözlem Alanları)	Kodlar
Okul ve STK Temsilcilerinin Tutumları	- Tarafların birbirlerine yönelik yüksek beklenti içinde olmaması - Tarafların iş birliği sürecinin sınırlılıklarının farkında olması - STK'nın faaliyet alanında aktif olmaya isteklilik göstermesi - Okul temsilcilerinin iş birliğine dayalı çalışmaları sahiplenmesi - STK ve okul temsilcileri arasında güvenin oluşması - Okulun sosyal girişimci bir okul olarak tanınmak istemesi - Okul temsilcilerinin sosyal girişimcilik faaliyetlerini okulun ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmek istemesi - Okul temsilcileri tarafından STK desteğinin takdir edilmesi
Okul ve STK Temsilcilerinin Arasındaki İletişimin Niteliği	- Yapılabilecek faaliyetler hakkında beyin fırtınası yapılması - Taraflar arasında çift yönlü iletişim kurulması - Karşılıklı soru cevap halinde planlama yapılması - Olumlu bir iletişim dilinin kullanılması - Okul ve STK temsilcilerinin etkin dinleme yapması - Okul ve STK'nın taleplerini ve kaygılarını açıklıkla ifade etmesi - Karşılaşılabilecek olumsuz durumların STK tarafından şeffaf bir şekilde ifade edilmesi - STK'nın okul temsilcilerini sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik motive etmesi
Okul ve STK Temsilcilerinin Kaygıları	- Hazırlık toplantısında alınan kararların okulda yaygınlaştırılması - Faaliyetlerin uygulanmasında devamlılığın sağlanmasına yönelik tedbirlerin belirlenmesi - Çalışma programına ve takvimine sadık kalınmasına ilişkin protokollerin işlevsel olması - Çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun gelişiminin sağlandığının somut olarak gözlenebilmesi - Okulun koşulları ve ihtiyaçları bağlamında yerine getiremeyeceği görevlerin STK tarafından anlaşılması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul içinde sosyalleşme ortamı oluşturmaya yönelik etkisinin gözlenmesi

Okul ve STK temsilcilerinin hazırlık çalışmalarındaki tutumları gözlemlendiğinde, temsilci öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerini ifade ederken tedirgin oldukları dikkat çekmiştir. Toplantı salonuna geldiklerinde iş birliği çalışmalarının gerçekleştirilebileceğine dair inançlarının zayıf olduğu ancak çalışmalar

ilerledikçe bu yöndeki inançlarının arttığı görülmüştür. Dolayısıyla, hazırlık çalışmalarında STK temsilcileri öğretmenlerin güvenini kazanmış ve aralarında güvene dayalı bir etkileşim oluşmuştur.

Hazırlık çalışmalarında tarafların birbirlerine yönelik yüksek beklenti içinde olmadığı ve iş birliği sürecinin sınırlılıklarının farkında olduğu gözlemlenmiştir. STK temsilcileri, okulun ihtiyaçlarını karşılamak ve okulun kapasitesini geliştirmek için yapabileceklerini ve yapamayacaklarını açıkça ifade etmiştir. Bunun üzerine temsilci öğretmenler de hangi durumlarda faaliyetlere katılamayacaklarını ve okul yönetiminden yeterli destek almaları durumunda rahat hareket edebileceklerini paylaşmıştır. Dolayısıyla, her iki taraf da iş birliğinin sınırlarının ve birbirlerinden ne bekleyebileceklerinin farkında görünmüştür.

Öğretmenler, çalışmaların başlangıcında okulun eksikliklerine odaklanmış ve bu eksiklikleri gidermek için faaliyetler tasarlanması yönünde çalışmaları yönlendirmek istemişlerdir. Bu yöndeki tutumlarından okulda gerçekleşecek sosyal girişimcilik faaliyetlerini okul ihtiyaçlarına yanıt verecek bir gelişim aracı olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Bunun üzerine STK temsilcileri, iş birliğinin amacını ve kapsamını ayrıntılı bir şekilde açıklamış ve iş birliğinin okulun eksikliklerinin giderilmesi için değil, okuldaki sosyal girişimcilik eksikliğinin giderilmesi için yapılacağını belirtmiştir. Hazırlık çalışmalarının sonucunda STK ile gerçekleştirilecek sosyal girişimcilik faaliyetlerinin taslağı ortaya çıktıktan sonra öğretmenlerin okullarının sosyal girişimcilik alanında gelişmesine istekli oldukları görülmüş ve öğretmenler, bu alanda Mersin’de tek olmak için çabalayacaklarını belirtmişlerdir. Hatta öğretmenlerin sosyal girişimci bir okul olarak tanınmak isteği ile STK’ya uygulamaya dair fikirler sundukları görülmüştür.

Okul ve STK temsilcilerinin aralarındaki iletişimin niteliği gözlemlendiğinde, olumsuz hiçbir durum ile karşılaşılmamıştır. İletişimin karşılıklı etkileşim halinde ilerlediği ve STK temsilcilerinin okul temsilcilerini sosyal girişimcilik açısından cesaretlendirmeye çalıştığı ve onlara fikirlerini eyleme dönüştürmeye yönelik tavsiyeler verdiği görülmüştür. Bu şekilde STK, okul temsilcilerini sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik motive etmeye çalışmıştır. Öğretmenler ve STK temsilcileri, çalışma boyunca karşılıklı fikir alışverişi yapmış ve faaliyetlerin amacından elde edilecek sonuçlara kadar çok yönlü düşünmeye çalışmışlardır. Yapılabilecek faaliyetler hakkında beyin fırtınası yaparak oldukça kapsamlı fikirler üretmişlerdir. Gerek okul temsilcileri gerekse STK temsilcileri taleplerini ve kaygılarını birbirlerine açık bir şekilde ifade etmiştir. Öğretmenler, daha önce yaşadıkları olumsuz deneyimleri de paylaşarak bu

deneyimlerinden dolayı gösterilen çabanın boşa gitmesinden korktuklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu yöndeki deneyimlerini paylaşırken tedirgin oldukları görülmüştür.

Okul ve STK temsilcileri, süreç ile ilgili kaygılarını birbirleri ile paylaşırken özellikle faaliyetlerin uygulanmasında devamlılığın sağlanmasına yönelik tedbirlerin belirlenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. STK2, ortaya çıkacak ürünlerin güvenliğini sağlamaya ve bu ürünleri muhafaza etmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ö8 ise okulun konumu nedeniyle bahçede gerçekleştirilecek faaliyetler sonucunda elde edilecek ürünlerin güvenliğini sağlamada zorlanabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, çalışmalar boyunca birkaç defa STK temsilcilerine profesyonellikle sürecin yönetilmesi gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin planlanan tüm faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ve somut olarak sonuçlarının görülmesi yönünde bir beklenti içinde oldukları gözlemlenmiştir. Çalışma programına ve takvimine sadık kalınmasına ilişkin protokollerin işlevsel olması ve çevre ve sürdürülebilirlik bağlamında okulun gelişiminin sağlandığının somut olarak gözlenebilmesi her iki tarafın da verdikleri önemden dolayı kaygılandıkları konular olarak görülmüştür.

4.1.3. Okul-STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulama Sürecine Yönelik Gözlem Verilerine İlişkin Betimsel Bulgular

1. Hafta: Sosyal Girişimcilik Eğitimi

Okul-STK iş birliği bağlamında okulun sosyal girişimcilik kapasitesini çevre ve sürdürülebilirlik alanında geliştirmek ve bu süreci verimli bir şekilde yürütmek için araştırmada yer almaya gönüllü 30 katılımcının (öğretmen ve okul yöneticisi) sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının ilk iki haftasında “sosyal girişimcilik eğitimi” ve “çevre eğitimi” alması gerektiğine karar verilmiştir. Okul ile STK’nın birlikte gerçekleştirdiği hazırlık çalışmaları sonrasında, yapılacak faaliyetler araştırmaya katılan öğretmenlere bir hafta öncesinden bildirilmiş ve ilk faaliyet olan sosyal girişimcilik eğitiminin tarihi ve saati öğretmen ve okul yöneticileri ile paylaşılarak eğitimi alacak katılımcı sayısı belirlenmiştir. Sosyal girişimcilik eğitiminin hazırlanabilmesi amacıyla eğitimi verecek uzman ile araştırmacı bir araya gelmiş ve eğitimde yer verilecek konulara ve bu konuların içeriğine birlikte karar vermişlerdir.

Okul- STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programına katılmaya gönüllü toplam 26 öğretmen ve dört okul yöneticisine öncelikle

sosyal girişimcilik kavramını doğru bir şekilde anlamlandırmalarını ve sosyal girişimcilik faaliyetlerini bilinçli bir şekilde yürütebilmelerini sağlayabilmek için sosyal girişimcilik eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde, okul paydaşlarının sosyal girişimcilik kavramını tanımaları ve bu bağlamda sosyal fayda sağlamak için neler yapılabileceği konusunda yönlendirilmeleri amaçlanmıştır. Sosyal girişimcilik eğitimi, sosyal girişimcilik alanında uzman bir eğitimci tarafından araştırmaya katılmaya gönüllü okul paydaşlarının tamamına verilmiştir. Eğitimi verecek alan uzmanını araştırmacı ve STK birlikte belirlemiştir.

Sosyal girişimcilik eğitimini verecek eğitimci okula geldiğinde, okul müdürü eğitimciyi kapıda karşılamış ve sonrasında toplantı salonuna kadar eşlik etmiştir. Okul müdürü iş yoğunluğu olduğunu belirterek eğitime katılamayacağını söylemiştir ancak müdür yardımcıları eğitime katılmıştır. Sosyal girişimcilik eğitimi, okulun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü 26 öğretmen ve dört yönetici bu eğitimi almak istemiştir. Ancak ders programlarından dolayı aynı anda 30 katılımcının bir araya gelememesi nedeniyle eğitim üç farklı oturumda tekrarlanarak 30 katılımcıya da eğitim verilmesi sağlanmıştır.

İlk eğitim oturumunda 17 katılımcı yer almıştır. STK temsilcilerinden de iki temsilci, eğitime katılarak faaliyet programının uygulama sürecinde yer alacak öğretmen ve yöneticilerin tamamı ile tanışmıştır. Eğitimin başlangıcında öğretmenlerin tedirgin oldukları ve ne yapacaklarına dair birbirlerine sorular sordukları görülmüştür. Bazı öğretmenlerin toplantı salonunda en arkadaki koltuklara oturdukları gözlenmiştir. Bazı öğretmenler ve müdür yardımcıları ise en ön sıralarda üçerli ve dörderli gruplar halinde oturmuşlardır. Öğretmenler arasında eğitim esnasında not almak için kâğıt ve kalem getirenlerin olduğu görülmüştür.

Eğitimci, eğitime başlamadan önce kendisini tanıtmıştır. Eğitime başlarken katılımcılara insanın ne olduğuna dair bir soru yönelmiştir. Salon bu soru sonrasında önce sessiz kalmıştır. Ardından Ö7; “insan düşünebilen, iletişim ve etkileşim kurabilen bir varlıktır” şeklinde cevap vermiştir. Daha sonra eğitimci, insanın sosyal bir varlık olduğundan, insan dışındaki diğer varlıkların da yaşamını sürdürmesi için sosyal bir varlık olması gerektiğinden bahsetmiş ve bu konuyu örneklerle açıklamıştır. Eğitimin bu aşamasından sonra salonun arka taraflarında oturan öğretmenlerin ön tarafa doğru “slaytı göremiyorum” diyerek geldiği ve eğitim ilerledikçe öğretmenlerin eğitime yönelik ilgisinin arttığı görülmüştür.

Eğitimci, daha sonra kötü mizaçlı görünümde bir insan fotoğrafı göstererek bu fotoğraf hakkında neler düşündüklerine dair salonun fikrini almıştır. Bazı öğretmenlerin gösterilen fotoğrafa ön yargıyla yaklaştığı bazı öğretmenlerin ise hoşgörüyü yaklaştığı görülmüştür. Bu fotoğraf üzerinden sosyal girişimcinin özelliklerinin neler olabileceği hakkında tartışılmıştır. Eğitime katılan bazı öğretmenlerin eğitim boyunca birçok kez söz hakkı aldığı gözlenmiştir. Katılımcıların sosyal girişimcilik kavramını girişimcilik kavramı ile eşleştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, eğitimci tarafından sosyal girişimciliğin girişimcilikten farkı anlatılmış ve sosyal girişimcilik için nasıl sermaye bulunabileceği ve sosyal girişimcilik faaliyetleri için farklı kurum ve kuruluşlarla nasıl iş birliği yapılabileceği anlatılmıştır. Eğitimci, sosyal girişimcinin özelliklerini açıklayarak yönlendirmelerde bulunmuştur. Eğitimcinin yönlendirmesi ve farklı bakış açılarını cesaretlendirmesi ile insan olarak olmazsa olmaz ihtiyaçlarımız üzerinde durulmuş ve bu ihtiyaçları karşılayamayan bireylerin yaşadığı sosyal sorunlar hakkında neler yapılabileceği tartışılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılardan sosyal sorunlara odaklanmaları ve bu sorunlar hakkında fikir yürütmeleri istenerek sosyal girişimciliğin bir sorun veya ihtiyaçtan ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından sosyal girişimciliğe yönelik üretilen fikirlerin yardım ve kampanya düzenleme şeklinde olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, eğitimci tarafından sosyal girişimcilik kavramı ve yardımseverliğin karıştırılmaması adına sürdürülebilirlik kavramına dikkat çekilmiştir. Eğitimci, yapılan bir girişimin sosyal girişimcilik olabilmesi için sürdürülebilirliğinin olması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Sosyal girişimcinin özelliklerinin ve gerçekleştirdiği faaliyetlerin anlaşılması adına eğitimcinin daha önce Alzheimer hastalarının ve bu hastalara bakım veren kişilerin yaşadıkları olumsuzluklar hakkında gerçekleştirdiği bir sosyal girişimcilik çalışması, katılımcılara izletilmiştir. Katılımcılardan videoda izledikleri soruna sahip insanlarla empati yapmaya çalışmaları istenmiş, sürdürülebilirlik kavramı izlenen çalışma üzerinden örneklendirilmiş ve sonrasında sosyal girişimcinin ne gibi özelliklerinin ön plana çıktığı hakkında soru-cevap etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Tüm katılımcılar, eğitime etkin şekilde katılmış ve eğitim sonrasında da eğitimci ile bağlantı kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin ise görüşlerini ifade ederken daha temkinli oldukları görülmüştür. Eğitimin sonunda, katılımcılar eğitimciye sorular sormuşlar ve iletişim kurmak için eğitimcinin iletişim bilgilerini almışlardır. Öğretmenler, okulun günlük akışı dışında yeni bir şeyler öğrenmenin ve uygulamanın kendileri ve öğrenciler açısından güzel olacağını ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimden

duydukları memnuniyeti belirterek sosyal girişimcilik faaliyetlerinde yer almak istediklerini ifade etmişlerdir.

İlk eğitim oturumundan bir hafta sonra, eğitimci ve sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulama sürecinde yer alan yedi öğretmen uygulamanın yapıldığı okulun yakınlarındaki bir kafede bir araya gelerek ikinci sosyal girişimcilik eğitimi oturumunu gerçekleştirmiştir. Öğretmenler, araştırma için heyecanlı ve istekli olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenleri ayrıştırdığı gerekçesiyle bir gün derse girmedikleri grev gününde sosyal girişimcilik eğitimine zaman ayırmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. İkinci defa verilen bu eğitimde, etkileşimin daha fazla olduğu ve okul dışındaki bir ortamda öğretmenlerin görüşlerini daha rahat bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal girişimcilik ile ilgili fikirlerini ve isteklerini açıkça söyledikleri ve bu fikirlerini gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerde önlerine çıkabilecek engelleri daha kolay bir şekilde ifade ettikleri gözlenmiştir. Eğitim esnasında farklı branşlardan öğretmenlerin birbirlerinin ilgi alanlarını öğrendikleri görülmüştür. Aynı okulda ve aynı devrede çalışmalarına rağmen bazı öğretmenlerin birbirleri hakkında hiçbir şey bilmedikleri gözlenmiş hatta bazı öğretmenler, daha önce hiç konuşmadıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, okuldaki öğretmenler arasındaki iletişimin ve etkileşimin zayıf olduğu anlaşılmıştır. İkinci eğitim oturumunda, eğitim içeriği değişmemiş fakat katılımcı öğretmenlerin farklı bakış açıları, sosyal girişimcilik alanında farklı konuların da ele alınmasına neden olmuştur. Zaman kısıtlaması olmadığı için eğitimci soruları ayrıntılı bir şekilde cevaplamıştır. Eğitimin sonunda, uzun süredir şimdiki okullarında çalıştıklarını vurgulayan öğretmenler, aldıkları sosyal girişimcilik eğitiminin kişisel gelişimlerine faydalı olabilecek nadir eğitimlerden olduğunu ifade ederek eğitime yönelik memnuniyetlerini paylaşmışlardır.

Üçüncü eğitim oturumu, Zoom üzerinden çevrim içi ortamda sosyal girişimcilik eğitimini almayan altı öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Bu eğitimi daha önce almış ancak tekrar almak isteyen üç öğretmen de üçüncü eğitim oturumuna katılmıştır. Bu oturum, öğretmenlerin okul saatleri dışındaki bir zamanda düzenlenmiştir. Eğitim içeriği, ilk iki oturum ile aynıdır ve eğitimci tarafından aynı şekilde paylaşımda bulunulmuştur. Eğitim esnasında, ele alınan konular ile ilgili öğretmenlerin sorduğu sorulara eğitimci anında cevap vermiştir. Eğitimin bazı bölümleri yine soru-cevap etkinliği şeklinde yürütülmüştür. Eğitimin sonunda, öğretmenlerden sosyal girişimcilik kavramı ile ilgili sorular gelmiş ve eğitimci, her soruya ayrıntılı bir şekilde cevap vermiştir. Bazı katılımcıların ise sosyal girişimcilik bağlamında kendi hayatlarına yönelik sorular

sordukları görülmüştür. Öğretmenler, eğitimin sonunda kişisel gelişimlerine ve okullarına fayda sağlayabilecek bu tür etkinliklerin daha fazla yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2. Hafta: Çevre Eğitimi

Araştırmanın başlangıcında, uygulamanın yapılacağı okulda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okulun sosyal girişimcilik faaliyet alanının çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirlik olması gerektiğine karar verilmişti. Bu nedenle, çevre bilincinin kazandırılması ve sürdürülebilirlik alanına ilişkin sosyal girişimcilik faaliyetlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının ikinci haftasında, uygulama aşamasına katılan öğretmenlere ve okul yöneticilerine “çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi” verilmiştir. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen bu eğitime, toplam 26 öğretmen ve dört okul yöneticisi katılmıştır.

Eğitim öncesinde, araştırmacı ve bir STK temsilcisi bir araya gelmiştir. STK temsilcisi, çevre eğitimi kapsamında hazırladıkları bir eğitim programının olduğunu belirterek içeriğini paylaşmıştır. STK, bu eğitimin içeriğini daha önce araştırmacı ve okul temsilcileri ile yaptığı görüşmelerde ve toplantılarda ortaya çıkan fikirlere, belirlenen ihtiyaçlara ve iletilen taleplere dayalı olarak yapılandırmıştır. STK, eğitimde kullanılabilecek materyalleri de belirleyerek temin etmiş ve hem eğitim içeriği hem de eğitim materyalleri hakkında araştırmacıya bilgilendirme yapmıştır. “Çevre ve sürdürülebilirlik” eğitimlerinin tarihi ve saati, STK ve araştırmacı tarafından belirlenerek okul temsilcilerine iletilmiş ve tarih ve saatin okul temsilcileri tarafından onaylanmasının ardından eğitimlere ilişkin duyurular bir hafta öncesinden katılımcı öğretmenler ile paylaşılmıştır.

Çevre ve sürdürülebilirlik eğitimini, çevre ve sürdürülebilirlik alanında faaliyetlerde bulunan STK’nın iki temsilcisi vermiştir. 18 katılımcının yer aldığı eğitimin birinci oturumu, okulun toplantı salonunda düzenlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında yer alan ve bu eğitime katılan iki öğretmen, daha önce STK’nın bazı etkinliklerine katıldığını ve bu nedenle STK temsilcilerini tanıdığını belirterek verilecek eğitimden dolayı mutlu olduklarını vurgulamış ve STK temsilcilerini misafirperver bir şekilde karşılamıştır.

Eğitimin başlangıcında, STK temsilcileri öncelikle kendilerini tanıtmış ve sonrasında STK’nın amaçlarından, misyon ve vizyonundan bahsetmiştir. Okul ile

STK'nın hazırlık çalışmalarında yer alan üç temsilci öğretmen dışındaki diğer katılımcılar için araştırma boyunca yapılacak faaliyetler hakkında bilgi verilmiştir. STK'nın bu eğitimin içeriğini de okul ile her hafta gerçekleştirecekleri faaliyetler ile uyumlu bir şekilde hazırladığı görülmüştür. Eğitime katılan öğretmenlerin, STK ile okul temsilcileri arasında daha önce yapılan hazırlık toplantıları, bu toplantılarda alınan kararlar ve kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklar hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, temsilci öğretmenlerin okul ile STK arasındaki iletişimi etkin bir şekilde sağladıkları anlaşılmıştır.

Bu eğitimde STK temsilcileri, çevresel sorunların insan hayatına etkilerini okulun gerçekleştireceği sosyal girişimcilik faaliyet alanları bağlamında açıklamıştır. STK temsilcileri, çevre sorunlarını anlattıktan sonra bu sorunların çözümüne yönelik yapılabilecek girişimlerin neler olabileceğine dair katılımcıların görüşlerini sormuştur. Eğitime katılan bazı öğretmenler, çevre sorunlarını önlemek adına yaptıkları “kompost” çalışmalarından bahsetmek için söz almışlardır. STK temsilcileri daha sonra çevre ve sürdürülebilirlik konusu ile ilgili daha önceki sosyal girişimcilik çalışmalarının tanıtımını yapmıştır. Bu şekilde hem katılımcıların çevre ile ilgili sorunlara yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamış hem de bu alanda yapılabilecek sosyal girişimcilik çalışmalarını somut bir şekilde örneklendirmiştir.

Katılımcılardan çevre sorunlarını önlemek adına yapılan sosyal girişimcilik uygulamaları hakkında fikir yürütmeleri istenmiş ve enerji, sıfır atık ve geri dönüşüm gibi birçok sosyal girişimcilik uygulaması üzerinde durulmuştur. Çevre sorunlarının oluşma nedenlerinin ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceğine ilişkin katılımcılardan yaratıcı fikir geliştirmeleri istenmiştir. Katılımcıların neden-sonuç ilişkisi içinde bazı fikirler ürettikleri görülmüş ancak sundukları çözümlerin STK tarafından örneklendirilen çözümlere benzer olduğu veya sürdürülebilir olmadığı gözlenmiştir. Katılımcıların çevre konusunda eksik veya yanlış bilgilerinin olduğu görülmüş ancak STK temsilcileri anlayışlı bir şekilde bu eksik veya yanlış bilgilere yönelik birçok kez açıklama yapmıştır. Eğitim kapsamında gerçekleştirilen soru-cevap etkinliği sayesinde farklı branşlardan öğretmenlerin birbirleri ile iletişim kurduğu görülmüştür.

Eğitim esnasında ve eğitim sonunda, katılımcıların sorularından ve yaklaşımından okulun ilk defa bir STK ile iş birliği kurmasından dolayı ön yargılarının olduğu gözlenmiştir. STK temsilcileri katılımcılara samimi ve hoşgörülü bir şekilde yaklaşarak STK'lara yönelik doğru bilinen yanlışları açıklamıştır. STK olarak okulun gerçekleştireceği sosyal girişimcilik faaliyetlerinde neler yapacaklarını ayrıntılı bir

şekilde açıklamış ve katılımcıların sorularını samimi bir şekilde cevaplamışlardır. Çevre ve sürdürülebilirlik eğitiminin içeriğine ve STK'nın program boyunca yapacağı çalışmalara dair açıklamalarına bazı öğretmenler yoğun bir şekilde ilgi göstermiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında yer alan 30 katılımcının da çevre ve sürdürülebilirlik eğitimini alabilmesi için 12 öğretmenin katıldığı ikinci eğitim oturumu da okulun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda verilen eğitimin içeriği ve eğitimde kullanılan yaklaşım birinci oturum ile aynıdır. Bu oturumda da ilk oturumda görev alan aynı iki STK temsilcisi eğitim vermiştir. Bu eğitim oturumuna katılan öğretmenlerin çevresel sorunlar hakkında farkındalıklarının yüksek olduğu ve özellikle bazı öğretmenlerin çevre konusunda oldukça duyarlı olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun yaşadıkları çevreden memnun olmadıkları görülmüştür. Eğitimi veren STK temsilcisi, “memnuniyetsizliğinizi gidermek için ne yapmak, nasıl bir yerde yaşamak isterdiniz?” şeklinde bir soru yöneltmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin yaşamak istedikleri çevre ve dünya ile ilgili görüşlerini dile getirirken yüzlerinde tebessüm olduğu görülmüştür. Eğitimi veren STK temsilcileri katılımcı öğretmenlere teşekkür ederek eğitimi bitirmiştir.

İkinci eğitim oturumu sonunda, araştırmanın uygulama aşamasına katılacak öğretmen ve yöneticiler ile STK arasında kısa bir görüşme yapılmıştır. Haftalık faaliyetlerde görev alacak öğretmen grupları netleştirilmiş ve her bir faaliyet öncesinde ilgili öğretmen grubu ile STK'nın bir araya gelmesine yönelik bir planlama yapılmıştır.

3. Hafta: Çevre Kirliliği ve Doğa Farkındalığı

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının üçüncü haftasında, çevre kirliliği ve doğa farkındalığı konulu faaliyet gerçekleştirilmiştir. Faaliyet kapsamında çevre kirliliğine sebep olan faktörleri en aza indirmek ve bu bağlamda doğa farkındalığını sağlamak amaçlanmıştır. Faaliyete katılan öğretmenlere STK temsilcileri tarafından okulda 35 dakika süren kısa bir eğitim verilmiştir. Öğretmenlere çevre kirliliğini nasıl en aza indirebilecekleri hakkında sorular sorulmuş ve öğretmenlerden bu konuda fikir üretmeleri istenmiştir. Bilgilendirme niteliğindeki bu kısa süreli eğitim esnasında konu bağlamından uzaklaşıldığı durumlarda STK temsilcisi öğretmenleri yönlendirerek dikkatlerini konu alanına tekrar çekmiştir. Faaliyette görev alan görsel sanatlar olan öğretmeni, atıkları değerlendirerek ürün oluşturmayı ve bu şekilde çevre kirliliğini önlemeyi önermiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni, kendi kendine yetebilen bireyler

yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayarak bireylerin ihtiyaç duydukları her şeyi kendilerinin üretebileceğini ve hazır giyime, hazır gıdaya ve fabrikasyon olan her şeye karşı olduğunu ifade etmiştir. Çevre kirliliği ve doğa farkındalığı konulu faaliyete katılan öğretmenlerin farklı branşlardan olması ve böylece farklı zümrelerin iş birliği halinde çalışmaları sağlanmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlerin ürettiği fikirler faaliyete zenginlik katmıştır. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmalar, okul içinde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Faaliyete katılan öğretmenlerin farkındalığının artırılmasına yönelik bilgilendirme ve fikir üretme aşamasının ardından STK temsilcileri, öğretmenler ile birlikte evlerinde ve okullarının temizliğinde kullanabilecekleri sirkeler hazırlamıştır. STK temsilcileri ve öğretmenlerin çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilerle birlikte uygulama yapılması amacıyla sınıflara geçilmiştir. Öğretmenler ve bir STK temsilcisi, atıklardan elde ettikleri sirkeleri beşinci sınıf öğrencilerine göstererek tanıtmış ve ardından öğrencilerle birlikte sınıf içi bir uygulama gerçekleştirmiştir. Bu faaliyet ile birlikte hem temizlik malzemelerine ayrılan bütçenin azaltılması hem de çevreye zarar veren kimyasalların kullanılmaması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ardından STK temsilcileri, öğretmenlere yeşil ayak izinin hesaplanmasına yönelik çalışmalar yaptırmış ve öğretmenleri yeşil ayak izini artırmaya teşvik etmiştir. Eğitimi alan öğretmenler ve bir STK temsilcisi, yeşil ayak izini hesaplamaya yönelik çalışmayı öğrencilere aktarmış ve bu konu hakkında bir animasyon filmi öğrencilere izletmiştir.

STK temsilcileri, çevre kirliliği ve doğa farkındalığı etkinliği kapsamında öğretmenlerin, öğrenciler ile birlikte poster çalışması yapmalarını istemiştir. Hazırlanacak posterlerde aynı temaların işlenmemesi ve aynı sınıflarla çalışılmaması için öğretmenler kendi aralarında posterlerin temalarını ve poster çalışması yapılacak sınıfları belirlemiştir. Bu süreçte daha önce yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin organizasyon yeteneği ön plana çıkmıştır. Öğretmenler, belirlenen temalar çerçevesinde sınıflarında poster çalışmalarını yürütmüştür. Bu çalışmaları yürüten öğretmenler, bazı öğrencilerin beklenmedik bir performans gösterdiklerini ve öğrencilerin farklı ilgi alanlarının poster hazırlama çalışmalarında ortaya çıktığını ifade etmiştir. Çevre kirliliğine dikkat çekmek ve okuldaki doğa farkındalığını artırmak adına öğrenciler tarafından hazırlanan posterler okul panolarında sergilenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları posterler aynı zamanda okulun velilerinin ve öğretmenlerinin katılımcı olduğu WhatsApp gruplarında paylaşılmıştır. Posterleri hazırlayan öğrencilerin de yaptıkları çalışmaları, kendi sınıf arkadaşlarına ve diğer sınıflardaki arkadaşlarına tanıtarak anlattıkları gözlemlenmiştir.

4. Hafta: Geri Dönüşüm

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının dördüncü haftasında, geri dönüşüm konulu faaliyet gerçekleştirilmiştir. Faaliyet öncesinde bir STK temsilcisi ve faaliyette görev alan öğretmenler, faaliyet zamanını ve kullanılacak materyalleri belirlemek üzere bir araya gelmiştir. Faaliyet kapsamındaki çalışmaların okul içinde düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için okulun öğretmenlerine faaliyet öncesinde STK temsilcisi tarafından bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu şekilde faaliyette doğrudan görev almayan diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin de yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır.

STK temsilcileri, faaliyet öncesinde faaliyette görevli olan öğretmenler ile birçok kez planlama ve teyit görüşmesi yapmıştır. Ancak STK temsilcisi, geri dönüşüm faaliyetinin gerçekleştirileceği gün okula faaliyetin başlama saatinde gelmiş ve bu nedenle, faaliyet için gerekli bazı materyalleri unutarak zaman kaybetmiştir. Ancak görevli öğretmenler, faaliyet başlamadan organize olmuş ve STK temsilcisini beklemişlerdir. Faaliyet kapsamında neler yapılacağını bilen görevli öğretmenler, öğrencilere daha önce faaliyet bağlamında görevler vererek öğrencilerin hazırlıklı bir şekilde faaliyete gelmelerini sağlamıştır. Öğretmen ve öğrencilerin iş birliği ile gerçekleştirilen bu faaliyet öncesinde öğretmenler, öğrencilerden faaliyet için gerekli bazı malzemeleri temin ederek faaliyet günü okula getirmelerini istemiştir. Öğrenciler, faaliyet öncesinde malzemeleri temin ederek faaliyete hazırlıklı bir şekilde gelmişlerdir. STK temsilcisi de faaliyet için gerekli olan ve STK'nın getireceği materyallerin okula getirilmesini sağlamıştır.

Faaliyetin başlangıcında STK temsilcisi, öncelikle geri dönüşüm ve ileri dönüşüm hakkında farkındalık sağlanmasına ve atıkların nasıl geri dönüştüğüne dair döngünün açıklanmasına yönelik öğrenciler için 20 dakikalık bir sunum yapmıştır. Ayrıca, atıkların nasıl geri dönüştürüldüğüne dair videolar izletmiştir. STK temsilcisi sunumunu tamamladıktan ve gerekli videoları izlettikten sonra öğrencilerden gelen soruları öğretmenlerle birlikte cevaplamıştır. STK temsilcisinin ve öğretmenlerin öğrencilerle aktif ve olumlu bir iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Ardından, geri dönüşüm faaliyetinin yapılabilmesi için öğrenciler ve öğretmenler gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerden daha önce uygulama için plastik şişe, eski giysi fermuarı ve kullanılmış müsvedde kâğıt getirmeleri istenmiştir. STK temsilcisi, önce kendisi bir kâğıdı ıslatarak ıslattığı kâğıdı yeni bir kâğıt formuna dönüştürmek için hamur haline getirmiş ve sonra şekillendirmiştir. Bu şekilde evlerdeki artık kağıtları değerlendirebileceklerini

öğrencilere belirtmiştir. Daha sonra plastik şişeden bir kalemlik yapmış ve ardından aynı uygulamayı öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte yapması için gerekli yönlendirmeyi sağlamıştır. 50 dakika süren uygulama sonrasında, faaliyet kapsamında yapılan ürünlerin geri dönüşüm mü yoksa ileri dönüşüm mü olduğu gruplar arasında tartışılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler kitap ayracı, kullanılmayan kıyafetlerden çanta ve plastik şişeden saksı gibi ortaya çıkan ürünlerin kermes ortamında satılabileceği yönünde fikir beyan etmişlerdir. STK temsilcisi faaliyet boyunca öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerini öğrencilere aktarması için öğretmenleri motive etmiş ve öğretmenlerin yapılan çalışmada aktif bir rol üstlenmelerini sağlamıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlerin yönlendirmesi ile öğrenciler de faaliyet boyunca aktif bir şekilde çalışmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin atıkları ayrıştırdıkları fakat okul nüfusu fazla olduğundan atıkların korunmasında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden gelen fikirler doğrultusunda, bazı kurumlardan cam ve plastik için büyük geri dönüşüm kutuları istenmiş ve elde edilen gelirin okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılması planlanmıştır.

Okuldaki sosyal girişimcilik faaliyetleri planlanırken okul bahçesinin verimli bir şekilde kullanılması için sera sistemi kurulmuş ve ata tohumunun yaygınlaştırılmasına yönelik bir girişimcilik faaliyeti de planlanmıştır. Öğretmenler ve STK temsilcileri, gerçekleştirilen faaliyetlerin çıktılarının okul için planlanan diğer faaliyetlerin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikte olmasına dikkat etmişlerdir. Bu bağlamda, geri dönüşüm konusunun devamı olarak öğretmenler, okul bahçesinde kurulan sebze alanlarının sulanması amacıyla öğrencileri ile birlikte tarihi geçmiş serumlardan damlama sulama sistemi kurmuştur. Böylece, öğretmenlerin faaliyet sonrasında da geri dönüşüm ile ilgili fikir üretmeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Geri dönüşüm faaliyeti boyunca yapılan çalışmalar, sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” tamamlanmasından sonra “dünya çevre günü” kapsamında belediyenin organize ettiği etkinlik alanında okulun öğrencileri tarafından sergilenmiştir.

5. Hafta: Küresel İklim Değişikliği ve Enerji

STK üyelerinden birinin aynı zamanda belediye çalışanı olmasından dolayı belediyenin enerji ve iklimlendirme bölümü bu araştırma hakkında bilgi almak istemiştir. Bu nedenle, araştırmacı ve STK temsilcisi belediye ile görüşmeye gitmiştir. Nezaketli bir şekilde karşılama yapan belediye, araştırma hakkında bilgi aldıktan sonra araştırmanın gerçekleştirildiği okul ile protokol imzalamak istediğini ve sosyal girişimcilik kapasitesi

geliştirme programının 2 haftalık faaliyetinde rol almak istediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, belediye ile okul arasında yapılması planlanan protokolde belediyenin görev ve sorumlulukları; iki haftalık faaliyet ile ilgili eğitimlerin verilmesi, faaliyet alanına ulaşımın sağlanması ve okul bahçesinde kurulacak olan seranın 2024 Aralık ayına kadar ihtiyaçlarının karşılanması olarak belirlenmiştir. Belediye ile yapılması planlanan bu iş birliği okul müdürü ile paylaşılmış ve okul müdürü, başka bir kurumla da iş birliği yapılmasını olumlu karşılayarak bu durumdan memnun olmuştur. Ardından, okul ile belediye bir araya gelerek ilgili protokolü imzalamıştır. İmzalanan protokolü takiben sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının beşinci haftasında, küresel iklim değişikliği ve enerji konulu faaliyet gerçekleştirilmiştir. Okul paydaşlarında küresel iklim değişikliğinin sebeplerine, etkilerine ve iklim değişikliği ile mücadele etmede ve doğal yollardan enerji üretmede yeşili korumanın önemine ilişkin bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Faaliyet öncesinde öğretmenlere hem faaliyet kapsamında belediyenin düzenlediği konferansın hem de konferans öncesinde kendilerine yapılacak bilgilendirme sunumunun gerçekleştirileceği tarih ve saat bildirilmiştir. Faaliyet kapsamında katılım gösterilen konferans organizasyonunda hem küresel iklim değişikliği ve enerji ile ilgili bilgilendirmeye yönelik genel bir konferans hem de konferansın düzenlendiği alanda farklı alt konularda hazırlanan atölyeler ve bu atölyelerde sergilenen ürünlerin incelenmesine yönelik olanaklar bulunmaktaydı. Bu faaliyete öğretmen ve öğrenciler bir arada katıldığından dolayı öğretmenlerden faaliyette yer alacak sınıfları belirlemeleri ve veli izin belgelerini hazırlamaları istenmiştir. Faaliyetten birkaç gün önce belediyenin iklimlendirme bölümünün bir personeli tarafından küresel iklim değişikliği ve enerji konusu hakkında faaliyete katılacak öğretmenlere bilgilendirme amacıyla sunum yapılmıştır. Öğretmenler tarafından veli izin belgeleri hazırlanıp toplandıktan sonra sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki öğrenci grubu faaliyete katılmıştır. Belediye ile okul arasında yapılan iş birliği bağlamında belediyenin düzenlediği konferansa katılacak öğretmenler ve bu öğretmenlerin belirledikleri öğrenci grupları ile birlikte belediyenin gönderdiği servis aracıyla faaliyet alanına gidilmiştir. Faaliyet alanına varıldığında öğretmen ve öğrencileri, belediye personeli ve STK temsilcisi karşılamıştır. STK temsilcisinin ve belediye çalışanının faaliyet süresince öğretmen ve öğrencilere karşı tutumu resmi olmakla birlikte yardımsever ve samimi olmuştur. Katılımcı öğretmenlere ve öğrencilere konferans salonuna kadar eşlik etmişler ve faaliyet boyunca hangi atölyelere katılmaları gerektiğine dair öğretmen ve öğrencilere yönlendirmelerde

bulunmuşlardır. Faaliyet alanında öğretmenler, kendi öğrencileri olup olmadığına dair ayırım yapmadan tüm öğrencilerle ilgilenmişlerdir. Farklı branşlardan öğretmenlerin birbirlerine destek olduğu görülmüştür. Faaliyet boyunca öğretmen ve öğrencilerin keyifli vakit geçirdikleri gözlenmiştir. Faaliyete katılan sabahçı grubunun öğrencileri altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri olduğundan, bu öğrencilerin faaliyet konusu ile ilgili farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve öğrendikleri bilgileri ders konuları ile ilişkilendirmeye çalışarak faaliyetlere etkin bir şekilde katıldıkları görülmüştür.

Katılımcı öğretmenler, STK kurucusundan okul dışında daha fazla faaliyet düzenlemelerini talep etmiştir. Okul dışında yapılan beşinci haftanın faaliyetinde, öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir etkileşim olduğu ve öğrenme ve sosyalleşme süreçlerinin birlikte gerçekleştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin birlikte fotoğraf çekildikleri ve kendi aralarında enerji ve küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgi paylaşımında bulundukları görülmüştür. Faaliyet boyunca öğrencilerin ilgisini en çok çevreye zarar vermeden, doğal enerji kullanılarak yapılan oyuncaklar çekmiştir. Öğretmenler, teknolojik ürünlerin çevre zarar vermeden de yapılabileceğine dair görüşlerini öğrencilerle paylaşmıştır. Öğretmenler, derslerinde bu konuyu işlediklerini ifade ederek bu tür ürünler görmelerinin öğrenciler için somut örnekler oluşturduğunu ifade etmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin, doğal enerji kullanılarak üretilen robotların yapılış şekilleri ile yakından ilgilendiği ve önemli gördükleri noktalarda fotoğraf ve videolar çektikleri görülmüştür. Fen Bilgisi öğretmenleri, robotik kodlama ile ilgili eğitim almak istediklerini belirtmiş ve faaliyet alanının bu bölümünde daha çok vakit geçirmişlerdir. Öğrencilerine de sınıflarında benzer etkinlikler yaptıracaklarını ifade ederek bol bol fotoğraf ve videolar çekmişlerdir. Nitekim, sekiz haftalık “sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının” tamamlanmasından sonra belediye tarafından düzenlenen ve program kapsamında okulun öğrencileri tarafından yapılan çalışmaların sergilendiği “dünya çevre günü” etkinliğinde güneş enerjisi ile çalışan sulama sistemi sergilenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler, bu faaliyet kapsamında öğrendiklerini kullanma olanağına da sahip olmuşlardır. Araştırmanın her aşaması ve gerçekleştirilecek faaliyetler hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler, programın altıncı haftasında toprak ve ata tohum faaliyeti kapsamında tasarlanan okul bahçesinde faydalanabilecekleri ürünleri, öğrencileri ile birlikte geliştirerek beşinci hafta faaliyetinin çıktılarının sürdürülebilirliğini de sağlamıştır. Beşinci hafta faaliyetine katılan öğretmenler, faaliyet boyunca çekilen fotoğraf ve videoları araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar ile oluşturulan WhatsApp grubunda paylaşmışlardır. STK temsilcileri,

faaliyetin ardından atölyelerde robotik kodlama yapan uzmanlar ile öğretmenlerin iletişim kurmasını sağlayarak öğretmenlerin öğrendiklerini kullanmaya ve geliştirmeye devam etmeleri yönünde teşvikte bulunmuştur. Beşinci hafta faaliyeti, sabahçı grup ile 70 dakika, öğlenci grup ile 50 dakika sürmüştür. Öğrenci ve öğretmenler, faaliyet alanında bir şeyler yedikten sonra servis aracı ile okula bırakılmıştır.

6. Hafta: Toprak ve Ata Tohum

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının beşinci haftasında okul ile belediye arasında imzalanan protokol bağlamında, belediye park bahçe biriminden çalışanlar okula gelerek “toprak ve ata tohum” faaliyetinin yapılması için gereken sera alanının yerini tespit etmeye yönelik ön çalışmaları yürütmüştür. Sera alanının tespitine yönelik çalışmalarda okul yöneticisi ve birkaç öğretmen belediye çalışanlarına eşlik etmiştir. Seranın konumlandırılması aşamasında öğretmenlerin fikir ayrılıklarının olduğu gözlenmiştir. Alan tespiti yapıldıktan sonra sera üretimi için harekete geçilmiş ve 15 gün içinde belirlenen alana sera ve ekim alanları belediye tarafından kurulmuştur. Faaliyette kullanılacak toprağı ve mevsimine göre ekilecek tohumları belirlemek üzere okuldan bir öğretmen, bir STK temsilcisi ve araştırmacı bir araya gelerek bir ata tohum tedarikçisi ile görüşme yapmıştır. Görüşmeye gitmeden önce STK temsilcisi, öğretmen ve araştırmacıya ata tohumu tedarikçisinden ve yaptığı çalışmalardan bahsetmiştir. Bağlı olduğu belediyenin tohum tedarikçisine ata tohumu çoğaltmak için ekilecek yer verdiğini, onun da aşevine ata tohum sebze yetiştirdiğini ve çalışma şeklinin sosyal girişimcilik örneği olduğunu belirtmiştir. Ekilecek tohumların belirlenme sürecine dahil olan öğretmen, tohumların seçimini yaparken sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının WhatsApp grubunda tohum seçeneklerini paylaşmış ve çoğunluğun verdiği kararla ekilecek tohumlar belirlenmiştir. Görüşme yapılan uzman, tohumların nasıl ekileceğini ve ekilecek toprak ile ilgili bilgileri öğretmen temsilcisi, STK temsilcisi, bir belediye çalışanı ve araştırmacı ile paylaşmıştır. Temsilci öğretmen, faaliyette görev alan meslektaşları ile öğrendiklerini daha sonra paylaşmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının altıncı haftasında, çok aşamalı bir faaliyet olan “toprak ve ata tohum” faaliyeti yapılmıştır. Toprağın ve ata tohumun öneminin ve bunların tükenebilecek kaynaklar olduğunun öğretilmesi ve ayrıca temiz beslenmeye ilişkin bir farkındalık geliştirilmesi amacıyla planlanan faaliyet, STK temsilcilerinin rehberliğinde yürütülmüştür. Faaliyet kapsamında öncelikle bir STK temsilcisi ve bir belediye çalışanı, “toprak ve ata tohum” ile ilgili bir sunum hazırlayarak

öğretmen ve öğrencileri bilgilendirmiştir. Belediye, okul ile imzaladığı protokolde yer alan sera sistemini kurarak bu faaliyetin gerçekleşmesi için gerekli hazırlıkları tamamlamış ve sorumluluklarını yerine getirmiştir. Öğretmenler, Kahramanmaraş merkez üstlü ve Türkiye'nin 11 ilini etkileyen deprem sonrasında yapılan bu faaliyetin, okul bahçesinde olmasından dolayı çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Faaliyet kapsamında öğrencilerle bahçe uygulamasına geçmeden önce STK temsilcileri ve belediye çalışanları, sera uygulamalarını kullanarak kent bahçeciliğine dair uygulama yapmış ve öğretmenlere kent bahçeciliğini öğretmişlerdir. Toprağın önemi anlatılmış ve tükenebilecek bir kaynak olduğu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlere bu konuda görseller gösterilmiş ve bu görselleri yorumlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin soruları ilgiyle cevapladıkları gözlenmiştir. Öğretmenlere toprak çeşitleri hakkında bilgi verilmiş ve serada kullanacakları toprak tanıtılmıştır. Uygulamalı olarak öğretmenlere tohumların viyollere ekimi yaptırılmış ve tohumu ve tohumun ekimine dair bilinmesi gereken her husus belediye çalışanları ve STK temsilcileri tarafından ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Belediye çalışanı, birkaç hazır gıda hakkında görsel göstererek ve yapımları hakkında videolar izleterek tüketilen gıdaların içeriğine ve vücuttaki etkilerine dikkat çekmiş ve temiz gıdaya ulaşmanın önemi hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretmenler, STK ve belediyenin bilgilendirme ve uygulama yaptığı süreç boyunca birbirleri ile uyumlu bir şekilde çalışmış ve faaliyette görev alan öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenlere konu ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yaparak okul bahçesindeki seranın devamlılığının sağlanmasına ilişkin çalışmalar için görev paylaşımını gerçekleştirmiştir. Faaliyette görevli olan öğretmenler, diğer öğretmenlere tohumun viyole ekimi, şaşırtma yapılması ve sonrasında toprağa indirilmesine yönelik gerekli tüm bilgileri ayrıntılı bir şekilde aktarmıştır. Öğretmenlerin birbirlerine “siz böyle şeylerle uğraşır mıydınız?” şeklinde sorular yönelttiği ve faaliyet sayesinde birbirlerini daha yakından tanıdıkları gözlenmiştir. Okulun öğretmenlerinden daha sonra gelen talepler üzerine toprak ve ata tohum eğitimi STK tarafından başka bir gruba daha verilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ve uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra öğretmenler, öğrendiklerini öğrencilerine aktarmış ve öğrencilerin okul bahçesinde uygulama yapmalarını ve sorumluluk almalarını sağlamıştır. Faaliyet boyunca farklı branşlardan öğretmenlerin birbirleri ile etkin iletişim kurdukları görülmüştür. Öğretmenler, yetiştirilen sebzeleri tohumu dönüştürme gibi kendilerini yetersiz hissettikleri durumlarda STK temsilcileri ile görüşmüş ve STK temsilcileri, öğretmenlere

gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Faaliyetin eğitim ve uygulama aşaması bittikten sonra da STK'nın okul bahçesindeki tohumların gelişimini takip ettiği ve her aşamada öğretmenler ile bir arada olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler, okul bahçesini yeşillendirerek sebzelerini yetiştirmişler, ata tohumlarını elde etmişler ve böylece toprak ve ata tohumu faaliyetinin sürekliliğini sağlamışlardır. Bahçenin sulanma günleri, toprağın kazılması, sarı yaprakların ve otların temizlenmesi, çıkan sebzelerin sayımı ve sebzelerin böceklenmemesi için doğal ilaç hazırlanması gibi farklı görev alanlarına yönelik öğretmen ve öğrenciler arasında görev paylaşımı yapılmıştır. Bazı öğretmenler, bahçede çalışacakları zaman yanlarında bahçede çalışmaya uygun kıyafet getirerek özveri ile çalışmışlardır. Öğretmenler, tohumlar toprağa indirildikten sonra böceklenme durumuna karşı tohumların kimyasal zirai bir ilaç görmemesi adına ısırgan otu demleyerek zirai ilaç yapmışlar ve tohumları korumaya gayret etmişlerdir. Daha sonraki zamanlarda da bu araştırmada yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamı, kendi aralarında görev paylaşımı yaparak sera ve ekim işleri ile ilgilenmiştir. STK temsilcileri, takas yolu ile tohumlarını çeşitlendirebileceklerine ilişkin öğretmenlere güvence vermiştir. Öğretmen ve öğrenciler, toprak ve ata tohumuna ilişkin farkındalığın artırılması ve okul paydaşları için bir rehber olması amacıyla faaliyet kapsamında bahçe ile ilgili yaptıkları uygulamaları bir kitapçık haline getirmişlerdir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tamamlandıktan sonra 5 Haziran'da belediye tarafından düzenlenen “dünya çevre günü” etkinliğinde de okulun standını ziyaret edenlere öğrenciler tarafından bu kitapçıklar dağıtılmıştır.

7. Hafta: Sıfır Atık (Kompost)

Faaliyet öncesinde STK temsilcisi, katılımcı öğretmenleri teyit etmek üzere sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının WhatsApp grubuna mesaj yazmıştır. Bu faaliyette görev almak isteyen bir öğretmen, faaliyet saati ders saatine denk geldiği için okul yöneticisinin desteği ile ders saatini başka bir öğretmenin ders saati ile değiştirmiş ve faaliyette görev almıştır. Ardından katılımcı öğretmenler ile faaliyeti gerçekleştirecek STK temsilcisi bir araya gelerek kullanacakları malzemeleri ve faaliyetin gün ve saatini belirlemiştir. STK temsilcisi, faaliyet öncesinde öğretmenlerden bazı kompost malzemelerini faaliyet için okula getirmelerini istemiştir. Öğretmenlerden bazıları, STK'dan faaliyetin başlangıç saatinden 10-15 dakika önce gelmesini istemiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının takvimine genel olarak uyulsa da STK'nın çalışma günlerinin belirli olması ve bu günlerin dışına çıkma olanağının

bulunmamasından dolayı STK'nın program takvimi dışında faaliyet tekrarı talep edildiğinde, STK temsilcilerinin okula gelmesi konusunda zaman zaman aksaklıklar yaşanmıştır. Yedinci hafta faaliyetinin ilk 20 dakikasında, sınıfta öğrencilere ve öğretmenlere konu hakkında bilgilendirme yapılmış ve ardından bahçede 50 dakika süren bir uygulama yapılmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının yedinci haftasında, “sıfır atık (kompost)” faaliyeti yapılmıştır. Faaliyet boyunca okul yöneticileri ara ara yapılan çalışmalara katılarak “Neler yapıyorsunuz, nasıl gidiyor?” şeklinde STK temsilcisi ile iletişim kurmuştur. Okul yöneticilerinin yapılan çalışmalardan çok memnun olduğunu STK temsilcisine ifade etmesi, STK'nın faaliyet boyunca yüksek motivasyonla çalışmasını sağlamıştır.

Faaliyet kapsamında STK temsilcisi, öncelikle öğretmenlere atık ve çöp arasındaki farkı açıklamıştır. Kompostun ne olduğuna dair soru sormuştur. Katılımcı öğretmenlerden birinin bu kavram hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlere hangi gıdalardan ne kadar sürede kompost elde edileceği, kompostun önemi ve kompostun evde nasıl hazırlanabileceği hakkında bilgi verilmiştir. Okul bahçesinde gerçekleştirilen faaliyetin malzemelerinin bir kısmı STK tarafından bir kısmı da öğretmen ve öğrenciler tarafından temin edilmiş ve öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla örnek kompost çalışmaları yapılmıştır. Faaliyette görevli öğretmenler, öğrencilerin faaliyet için getireceği atıklarda hangi malzemelerin bulunmaması gerektiğini sınıflarının veli gruplarında paylaşmıştır.

Öğretmenlerin kompost hazırlarken malzemeleri koyma sırasında fikir ayrılığı yaşadığı ve bu noktada STK'nın müdahale ettiği görülmüştür. Faaliyete katılan öğretmenler, okulun diğer öğretmenleri ile hazırladıkları kompostları paylaşmış ve bu konuda bir uzman gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenler, kompost hazırlama ile ilgili öğrendiklerini daha sonra öğrencilerine aktarmış ve uygulama yapmaya devam etmişlerdir. Okul bahçesinde sebze yetiştirmek için kullanılacak gübreyi, öğretmenler kendileri hazırlamışlar ve öğrencilerine de hazırlatmışlardır. Bir hafta önceki faaliyet kapsamında belediyenin kurduğu sera ve ekim alanlarından sorumlu sınıflardaki öğrenciler ve öğretmenler, sera ve ekim alanlarında kullanmak üzere gübrelerini hazır hale getirmişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler, hazırladıkları kompostları sahiplenmiş ve öğretmenler, kompostun oluşması için gerekli olan bakımı öğrencilerini görevlendirerek sürdürmüştür. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının başlangıcındaki faaliyetlerde sürdürülebilirlik kavramı katılımcı öğretmenler tarafından dikkate

alınmayan bir unsurken yedinci haftada faaliyetin sürdürülebilirlik üzerine kurulduğu görülmüştür.

Faaliyete katılan öğretmenler ve öğrenciler, okuldaki diğer öğretmenlere ve öğrencilere bu konuda adeta mentorluk yaparak onlarla öğrendiklerini paylaşmış ve onların da kompost hazırlama konusunda donanımlı olmasını sağlamıştır. Faaliyet kapsamındaki çalışmalar ilerledikçe öğretmenlerin birbirleri ile daha fazla iletişim kurduğu ve iletişimde kullandıkları dilin daha samimi hale geldiği gözlenmiştir. Faaliyette doğrudan görevli olan öğretmenler, daha sonraki süreçlerde de bahçede yapılan çalışmalar hakkında diğer öğretmenleri bilgilendirmeye devam etmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında yer alan öğretmenler, STK rehberliğinde yapılan faaliyet sonrasında bir araya geldiklerine ve okulun arka bahçesinde kompost alanı kurmayı planladıklarına ilişkin WhatsApp grubunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. STK öncülüğündeki faaliyet tamamlandıktan sonra da teneffüslerde öğretmen ve öğrenciler kompost çalışmasını sürdürmüşlerdir. Okullarında kurulan bahçenin ihtiyaçlarını, kendi kendine yetebilen bir sistem kurarak karşılamaya devam etmişlerdir. Kompost faaliyetinde öğrenilenlerin unutulmaması, okulda uygulanmaya devam etmesi için okul paydaşlarına yönelik bir rehber olması ve bu konudaki farkındalığın artırılması amacıyla faaliyetler kapsamında bahçe ile ilgili yapılan tüm uygulamaları içeren bir kitapçık hazırlanmış ve Dünya Çevre Gününde dağıtılmıştır.

8. Hafta: Temiz Denizler

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sekizinci haftasında, “temiz denizler” konulu faaliyet gerçekleştirilmiştir. Faaliyet öncesinde araştırmacı ve bir STK temsilcisi, ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsü’ne giderek faaliyete katkı sağlayabilecek uzmanlarla görüşmüş ve programın içeriğinden bahsetmiştir. Uzmanlar programda yer almaya gönüllü olmuştur. Ardından “temiz denizler” faaliyeti kapsamında eğitim verecek uzmanların uygun zamanları okul yöneticisi ve öğretmenler ile paylaşılmıştır. Okul yöneticisi, bu eğitimin gerçekleştirilmesinden çok memnun olduğunu dile getirmiştir. Okulun kalabalık olması ve katılımcı öğretmenlerin sorumlu oldukları her sınıfı faaliyete dahil etmek istemesinden dolayı organizasyon sürecinde zorluk yaşanmıştır. Eğitimin okulda verileceği yer ve zaman kesinleştikten sonra organizasyona ilişkin detaylar uzmanlarla paylaşılmıştır.

Denizler konusunda bilgilendirme yapmak üzere ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsü’nden iki uzman, belirlenen gün ve saatte okula gelmiştir. Uzmanlar STK, okul

yöneticisi ve araştırmacı tarafından karşılanmıştır. Okul yöneticisi, uzmanları eğitim öncesinde odasına davet etmiş ve memnuniyetini dile getirmiştir. Uzmanlar, eğitime öğretmen ve öğrencilere sorular sorarak başlamıştır. Sonrasında eğitim konusu ile ilgili animasyonlar ve videolar izletilmiştir. Videolar ile denizlerde yaşayan farklı canlı türleri tanıtılmıştır. Denizlerin temiz olmasının suda yaşayan canlılar açısından önemi üzerinde durulmuştur. Bir uzman tarafından denizleri temiz tutmak için neler yapılması gerektiğine dair bir soru sorulmuş ve öğretmen ve öğrencilerden fikir üretmeleri istenmiştir. Üretilen fikirler arasında deniz kapanları kurma ve bu kapanlarda toplanan atıkları geri dönüşüme gönderme gibi sürdürülebilir çözümler olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler tarafından üretilen çözümlerde, toplumsal sorunlara yönelik proje üretme ve projenin sürdürülebilirliğine dikkat etme potansiyeli olduğu bir başka deyişle, sosyal girişimcilik anlayışının benimsendiği gözlenmiştir. Öğretmenler, eğitim esnasında üretilen fikirler bağlamında daha sonra bir proje çalışması yapabileceklerini ifade etmiş ve bu konuda ortak çalışmalar planlamaya başlamışlardır.

Eğitime katılan öğretmen ve öğrenciler, ilgili bir şekilde uzmanları dinlemiştir. Özellikle öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliğinde eğitim konusu ile ilgili hazırlık çalışması yaptıkları anlaşılmıştır. Uzmanlar, öğrencilerin yönelttiği sorular karşısında çok memnun olmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin denizler hakkındaki soruları da uzmanlar tarafından cevaplanmıştır. 40 dakika olarak planlanan eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin gösterdiği ilgiden dolayı 1,5 saat sürmüştür. Öğretmenler, eğitim sonunda uzmanlara, verdikleri eğitime ilişkin memnuniyetlerini ifade etmiştir. Müdür yardımcıları da eğitim sonunda, uzmanları okullarında tekrar misafir etmek istediklerini belirtmiştir.

Eğitim oturumu sonrasında eğitime katılan öğretmenler, öğrencilerden denizler hakkında içerik üretmelerini istemiştir. Öğrencilerin bir bölümü deniz kirliliğini vurgulayan sloganlar diğer bölümü ise posterler hazırlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları bu çalışmalar okuldaki farkındalığı artırmak adına okul panolarına asılmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sekiz haftası tamamlandıktan sonra program boyunca öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan tüm çalışmaların 5 Haziran “dünya çevre günü” kapsamında belediyenin düzenlediği etkinlikte sergilenmesi için iki temsilci öğretmen ve araştırmacı belediye ile görüşmeye gitmiştir. Görüşmeye giden öğretmenlerden Ö7, “Okul dışında birinin gösterdiğimiz emeği takdir etmesi beni çok onurlandırdı.” diyerek okul süreçlerinde yetkilendirilmekten duyduğu memnuniyeti paylaşmıştır. Belediye ile yapılan görüşmede sergilenecek çalışmalar ve bu çalışmaların sergileneceği stantların tasarımı hakkında

konusulmuştur. Görüşmede alınan karar doğrultusunda etkinlik saati ve yerini, okulun çalışmalarının sergileneceği stantların yerini ve bu çalışmaların üretildiği araştırmayı tanıtan bir bilgilendirme yazısı hazırlanmıştır. Okulun tüm velileri bu etkinliğe davet edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin velilerinden izin alınmış ve etkinliğin gününe ve saatine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Okul yöneticisi ve sorumlu öğretmenler, etkinlik saatinden önce etkinlik alanında hazır bulunmuşlardır. Stantların konumu ve yapılan çalışmaların nasıl yerleştirileceğine kadar her detay ile titizlikle ilgilenmişlerdir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenler, dönüşümlü olarak stantlarda görevli olan öğrencilere eşlik etmiştir. Öğretmenler, okul dışında kendilerine yetki verilmesinden duydukları mutluluğu araştırmacı ile paylaşmışlardır.

Öğrencilerin çevre kirliliği ve doğa farkındalığı kapsamında hazırladıkları posterler, geri dönüşüm kapsamında yaptıkları saksı, kalemlik, kitap ayracı ve çantalar, küresel iklim değişikliği ve enerji konusu kapsamında bir devre kurarak yaptıkları sulama sistemi, program kapsamında oluşturulan okul bahçesine ilişkin hazırladıkları minyatür, yetiştirdikleri sebzeler ve elde ettikleri tohumlar ve temiz denizler faaliyeti kapsamında hazırladıkları sloganlar ve posterler belediyenin organize ettiği 5 Haziran “dünya çevre günü” etkinliğinde sergilenmiştir. Öğrenciler, etkinlik boyunca yaptıkları çalışmaları açıklayarak halka tanıtmıştır. Araştırmanın sekiz haftalık süreci tamamlandıktan sonra da öğretmenler, katıldıkları eğitimleri ve yaptıkları uygulamaları dikkate alarak yeni proje fikirleri geliştirmiş ve okulda çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir.

4.1.4. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK’nın İş Birlikli Çalışmalarına İlişkin Gözlem Bulguları

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama aşamasında, okul ve STK’nın iş birlikli çalışmaları gözlemlenmiş ve elde edilen gözlem verileri analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında her hafta gerçekleştirilen faaliyetler öncesinde okul ile STK’nın birlikte yürüttüğü hazırlık çalışmalarına ilişkin gözlem verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66

Haftalık Faaliyetler Öncesinde Okul-STK İş Birliği Bağlamındaki Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
İletişim	İletişimi Başlatan Taraf	- STK temsilcileri - Öğretmenler
	İletişim Alanları	- Fikir alışverişi - Bilgi aktarımı - Planlama - Organizasyon
	İletişim Yolları	- Toplantı - Birebir Görüşme - WhatsApp Grubu
	İletişim Sıklığı	- Günlük - Haftalık
	Okul ile İlgili Faktörler	- Fiziki koşullar - Okulun yeri - Okulda ikili eğitim yapılması
Planlama Sürecinde Dikkat Edilen Faktörler	Öğretmenler ile İlgili Faktörler	- İki devrenin (sabah/öğle) öğretmenlerine yönelik ayrı programlar hazırlanması - Öğretmenlerin ders programları - Öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması
	Öğrenciler ile İlgili Faktörler	- Veli izinlerinin alınması
	Çalışmaları Engelleyici Faktörler	- Doğal afetler - Öğretmenlerin yeterli boş vakitlerinin olmaması - Öğretmenlerin ders programlarının çakışması - Okuldaki öğrenci sayısının fazla olması - Katılımcı öğrenci gruplarının belirlenmesinde yaşanan çatışmalar
Çalışmaları Etkileyen Faktörler	Çalışmaları Destekleyici Faktörler	- Motivasyonu yüksek öğretmenlerin olması - Öğretmenlerin özverili yaklaşımı - Öğrencilerin sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik yoğun ilgisi - Farklı branşlardan öğretmenlerin birbirlerini desteklemesi
	Çalışma Programı	- Çalışma günlerinin artırılması - Çalışma günlerinin esnetilmesi - Talep halinde faaliyetlerin tekrar edilmesi
Okulun STK'dan Talepleri	Faaliyetlerin Organizasyonu	- Faaliyetlere başlama saatinden önce gelinmesi - Faaliyet alanı hazırlıklarının eksiksiz tamamlanması

Tablo 66’da görüldüğü gibi, okul ile STK arasında haftalık olarak gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarında iletişimi başlatan taraf, ihtiyaca göre hem öğretmenler hem de STK temsilcileri olmuştur. STK temsilcileri, “programın başlangıcında daha çekingen olan öğretmenlerin faaliyetler ilerledikçe iletişim kurmada daha aktif olan taraf olduklarını” belirtmiştir. Her iki tarafın da iletişim kurmaya önem vermesi, aralarında olumlu bir iletişim oluşmasını sağlamıştır. Aralarındaki iletişimin konusuna bakıldığında ise planlama ve organizasyon alanlarında daha sık ve aktif iletişim kurdukları görülmektedir. Özellikle STK temsilcileri, uygulamalara dair ayrıntıları gözden kaçırmamak, faaliyetin konu alanına göre planlama yapabilmek ve böylece faaliyetleri sorunsuz bir şekilde gerçekleştirmek istediğinden planlama ve organizasyon amacıyla sıklıkla iletişimi başlatan ve devam ettiren taraf olmuştur. Hazırlık çalışmaları boyunca öğretmenler, istedikleri zaman STK temsilcilerine ulaşabilmiştir.

Okul ile STK arasındaki iletişim hem sözlü hem de yazılı şekilde gerçekleştirilmiştir. Faaliyet süresinin uzun olması ve buna bağlı olarak yapılacak çalışmaların fazla olması durumunda yüz yüze iletişim tercih edilmiş ve genellikle toplantı yapılmıştır. Taraflar arasındaki iletişimin sıklığı da günlük veya haftalık olarak gerçekleştirilen faaliyetin kapsamına göre belirlenmiştir.

Planlamaya yönelik haftalık çalışmalar, sadece faaliyetler kapsamında yapılacak çalışmalara yönelik değil hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmenlerin de hazırlıklı ve donanımlı hale getirilmesine yönelik de gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, başka kurumlarla iş birliği yapmak üzere öğretmenlerle gidilen görüşmeler öncesinde, STK tarafından öğretmenlere iş birliği yapılacak kurum ve görüşülecek kişiler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş ve gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Böylece, öğretmenlerin farklı kurumlarla iş birliği geliştirme sürecini deneyimlemeleri sağlanmış ve faaliyetlerde yapılacak çalışmaların planlaması sürecine öğretmenler dahil edilmiştir.

Faaliyetlerin planlanmasında okul ile ilgili faktörler kapsamında özellikle okulun yeri ve fiziki koşulları dikkate alınmıştır. Okulun konumunun merkezi bir yerde olması ve özellikle Cuma günleri okul çevresinde yoğun bir trafik akışının olması nedeniyle herhangi bir aksilik çıkmaması için faaliyetler ve faaliyetlere ilişkin hazırlık toplantıları Cuma günü dışındaki diğer günlerde yapılmıştır. Okulun öğrenci sayısının fazlalığı ve okulda ikili eğitimin yapılması sabahçı ve öğlenci olarak her iki devrenin öğretmenlerinin de katılımıyla çalışmaların planlanmasını zorlaştırmıştır. Bu nedenle, sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki devre için farklı programların hazırlanması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Planlama çalışmalarında öğrenciler ile ilgili faktörler bağlamında ise veli izin yazılarının

alınmasına özel bir önem verilmiştir. Velilerin okulun WhatsApp veli grubu üzerinden faaliyetler hakkında bilgilendirilmesine rağmen velilerden gelen dönütlerin zaman zaman gecikmesi ve bu nedenle, veli izinlerinin zamanında toplanamaması faaliyetlerin organizasyonunda da bazen aksaklıklar yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle, planlama çalışmaları kapsamında STK ve okul, veli izin yazılarının zamanında alınmasına yönelik daha sistemli çalışmalar yürütmeye özen göstermiştir.

STK ve okul arasında gerçekleştirilen haftalık hazırlık çalışmalarını engelleyici faktörler kapsamında öğretmenlerin ders programlarının çakışması bir sorun olarak ön plana çıkmıştır. Okul içindeki ve dışındaki faaliyetlerde görevli öğretmenlerin belirlenmesine ilişkin süreçlerde, gönüllü ve görevli öğretmenlerden bir bölümünün faaliyet saatinde dersinin olması ve diğer bölümünün dersinin olmaması nedeniyle faaliyetlerde görevli öğretmen gruplarının oluşturulmasında zorluk yaşanmıştır. Okulun kalabalık olması da okulla ilgili bir faktör olarak hazırlık çalışmalarında zorluk yaşanmasına neden olmuştur. Özellikle dış uzmanların katıldığı faaliyetlere hangi öğrenci gruplarının dahil edileceği konusunda öğretmenler arasında anlaşmazlıklar çıkmıştır.

Hazırlık çalışmalarını destekleyici faktörler kapsamında ise motivasyonu yüksek öğretmenlerin okuldaki varlığı ön plana çıkmaktadır. Yeni şeyler öğrenmekten ve uzmanlık alanları dışındaki farklı konularla ilgilenmekten keyif alan öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenler için de cesaretlendirici bir rol oynamıştır. Hatta öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili olmayan faaliyetlerde görev almaya istekli oldukları gözlenmiştir. Motivasyonu yüksek ve branşı dışındaki alanlarda öğrenmeye açık öğretmenlerden biri olan Ö8, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının WhatsApp grubunda atama isteme işlemini ertelediğini ve okuldaki boş vakitlerini okul bahçesinde değerlendirdiğini paylaşmıştır. Bu nedenle, hazırlık çalışmaları kapsamında görevli öğretmenlerin belirlenmesinde görevli öğretmen grubunda farklı branşlardan öğretmenlerin yer almasına ve her grupta motivasyonu yüksek öğretmenlerin bulunmasına dikkat edilmiştir.

Haftalık hazırlık çalışmalarında STK daha yönlendirici ve rehber bir rol oynadığından okulun STK'dan talepleri olmuştur. Haftalık faaliyetlerde aksaklıklarla karşılaşılabilceği yönünde endişeleri olan öğretmenler, STK temsilcilerinden faaliyet saatinden önce okulda bulunmalarını istemiştir. Program kapsamındaki bir faaliyete STK temsilcisinin faaliyetin başlama saatinde gelmesinden dolayı yaşanan aksaklık, daha sonraki haftalık hazırlık çalışmalarında bu konunun özellikle gündem maddesi olmasına neden olmuştur. Okulun kalabalık olması ve dolayısıyla, faaliyetlere katılmak isteyen öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğretmenler faaliyetlerin birkaç kez

tekrar edilmesini talep etmişlerdir. STK temsilcileri de hazırlık çalışmalarında, olanaklar dahilinde tekrarlanabilecek faaliyetleri belirleyerek öğretmenlerin taleplerine karşılık vermiştir.

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama sürecine yönelik gözlem verilerine ilişkin betimsel bulgulara dayalı olarak, uygulama aşamasında STK'nın rol aldığı süreçlere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde STK'nın Rol Aldığı Süreçlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın İletişim Tarzı	Okul Yöneticileri ve Öğretmenler ile İletişim	- Resmi - Anlayışlı - Yardımsever
	Öğrenciler ile İletişim	- Samimi - Anlayışlı - Etkileşimli
STK'nın Talepleri	Okul Yöneticilerinden Talepler	- Öğrenci izin yazılarını hazırlama - Öğretmenlerin ders programlarını düzenleme
	Öğretmenlerden Talepler	- Faaliyetlerde görevli öğretmenlerin planlamaya sadık kalması - Faaliyetlerin uygulanmasına ilişkin çalışmalarda fikir alışverişinde bulunma
STK'nın Tutum ve Davranışları	Okul Yöneticilerine Karşı Tutum ve Davranışlar	- İş birliklerine açık olmaya ikna etme - Taleplerine karşılık verilmesini sağlama
	Öğretmenlere Karşı Tutum ve Davranışlar	- Motive etme - Açık iletişim kurma - Her soruya hoşgörüyle cevap verme
	Öğrencilere Karşı Tutum ve Davranışlar	- Cesaretlendirme - Öz güven oluşturma - Sorulara ayrıntılı cevaplar verme - İstekleri yerine getirmeye çalışma
	Faaliyetlerin Yönetimi	- Faaliyetlerin temalara uygun şekilde yürütülmesini sağlama - Faaliyetlerin konu alanlarındaki eğitimleri yürütme - Uygulama çalışmalarında katılımcıları yönlendirme - Dış uzmanları faaliyetlere dahil etme - Farklı kurumları iş birliği yoluyla faaliyetlere dahil etme
STK'nın Görevleri	Finansal Destek Sağlama	- Farklı kurumlarla iş birliği kurulmasına aracılık etme - Eğitim faaliyetleri için üniversitelerden uzmanlarla bağlantı kurma - Faaliyetlerde kullanılacak araç gereçler için şirketlerden destek sağlama

Tablo 67'nin devamı

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın Çalışmalarını Destekleyici Faktörler	Okul İçi Faktörler	- Öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması
		- Okul müdürünün bürokratik engeller oluşturmaması
		- Faaliyet programına sadık kalınması
		- Öğretmenlerin özveri ile çalışması
STK'nın Çalışmalarını Engelleseyici Faktörler	Okul Dışı Faktörler	- Öğrencilerin akademik ve sosyal kapasitelerinin yüksek olması
		- Okul paydaşlarının iş birliklerine olumlu yaklaşması
		- Farklı kurumlarla iş birliklerinin kurulması
		- Eğitimlerde dış uzmanların görev alması
STK'nın Çalışmalarını Engelleseyici Faktörler	Okul Dışı Faktörler	- Faaliyetler için okul dışında alanların ayarlanması
		- Öğretmenlerin farklı kurumlarla iş birliği toplantılarında okulu temsil etmesi
		- Öğretmenlerin ders programlarının çakışması
		- Dış uzmanların görev aldığı eğitim programlarının organizasyonundaki zorluk

Tablo 67'de görüldüğü gibi, STK, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca hem okul yöneticileri ve öğretmenler ile hem de öğrenciler ile iletişim ve etkileşim içinde olmuştur. Okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaları sorunsuz bir şekilde ilerletmek için okul paydaşlarından sıklıkla gelen soruları anlayış ve hoşgörü çerçevesinde ayrıntılı olarak yanıtlamış ve okul ile iletişim halinde olmaya özen göstermiştir. STK temsilcileri, iş birliği sürecinde okul yöneticilerine kıyasla öğretmenlerle daha fazla iletişim ve iş birliği içinde olmuştur.

STK'nın sosyal girişimcilik faaliyetlerini öğretmenler ile etkili bir şekilde yürütebilmesi için okul yöneticilerinden en önemli talebi, öğretmenlerin ders programlarının düzenlenmesidir. STK'nın öğretmenlerden talebi ise faaliyetlerde görevli öğretmenlerin planlamaya sadık kalması olmuştur. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca öğretmenlerin ders programlarına uyduğu sürece faaliyetlere katıldıkları hatta görevli olmadıkları faaliyetlere de gönüllü olarak katılarak STK'nın taleplerini karşıladıkları görülmüştür.

STK'nın okul yöneticilerine karşı tutum ve davranışları kapsamında, okula kuruluşlarını kabullendirmek için gösterdikleri yoğun çaba dikkat çekmiştir. İlk başlarda okul yönetiminin STK'yı kabullenmede yaşadığı zorluk, yapılacak bazı çalışmaların aksamasına neden olsa da STK, elde edilen faaliyet çıktıları sayesinde okul yönetimini ikna etmeyi başarmıştır. Okul yönetimi de faaliyetlerin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için süreç boyunca STK'ya destek vermiştir. STK'nın öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları incelendiğinde, özgüveni kırılan ve okul rutini dışına çıkamayan

öğretmenleri yapmak istedikleri projeler hakkında cesaretlendirdiği görülmüştür. STK temsilcilerinin, okul ile yaşadıkları sorunların ve karşılaştıkları aksaklıkların üstesinden gelebilmeleri için öğretmenleri motive etmesi dikkat çekmiştir.

STK'nın sosyal girişimcilik faaliyetlerindeki görevleri, faaliyetlerin yönetimi ve bu faaliyetlerin gerçekleşmesi için finansal destek sağlama alanlarında yoğunlaşmıştır. Okul daha önce herhangi bir kurum veya kuruluşla iş birliği kurmadığı için STK, faaliyetlerin planlanmasından uygulanmasına kadar olan süreçte titizlikle çalışmalarını yürütmüştür. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulanması aşamasında, STK okul paydaşlarını yönlendirmede ilk başlarda zorlanmıştır. Ancak haftalık uygulamalar öncesinde öğretmenler ile sürekli iletişim halinde olması, gelen sorulara sabırlı bir şekilde ayrıntılı cevaplar vermesi ve yardımsever bir yaklaşım sergilemesi öğretmenlerin sürece entegre olmasını sağlamış ve böylece faaliyetlerin de sorunsuz bir şekilde ilerlemesi sağlamıştır. STK, okulun daha önce herhangi bir iş birliği tecrübesi olmadığı için süreç boyunca bir mentor rolü üstlenmiştir. Sadece okul ile iş birliği kurarak sosyal girişimcilik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini sağlamamıştır. Aynı zamanda okulun üretkenliğini artıracak farklı çalışmaların planlanması ve bu çalışmalarda okulun iş birliği kurma potansiyelinin geliştirilmesi amacıyla bilgi ve deneyimlerini şeffaf bir şekilde paylaşmıştır. Öte yandan öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin konu alanlarında uzman kişilerden eğitim almayı talep etmiştir. STK da okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme amacıyla öğretmenlerin de gerçekleştirilen faaliyetlerde uzmanlaşmalarını sağlayabilmek için üniversitelerden uzmanlarla bağlantı kurmuş ve alan uzmanlarının da programda yer almasını sağlamıştır.

STK'nın okul paydaşlarına verdiği güven sonucunda okul müdürünün bürokratik işleyişi kolaylaştırması ve öğretmenlerin de motivasyonları yüksek bir şekilde özveri ile çalışması, STK'nın çalışmalarını destekleyen okul içi faktörler olarak ön plana çıkmıştır. Başlangıçta iş birliğine yönelik deneyimlerinin olmaması nedeniyle endişeli olan okul paydaşları, okullarını geliştirme ve okullarının adını duyurma amacıyla iş birliklerine olumlu yaklaşmıştır. Öğretmenlerin farklı kurumlarla iş birliği toplantılarında okulu temsil etmesi ise STK'nın çalışmalarını destekleyici okul dışı faktörler arasında ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, daha önce gerçekleştirilen projelerde okullarını dışarıda temsil etmek üzere görevlendirilmediklerini ve bundan dolayı kırılgan olduklarını ifade etmiştir. Ancak sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında otuz öğretmen aktif görev aldığından ve okul paydaşlarının da iş birliği içinde çalışması gerektiğinden okul yönetimi süreçte tek başına söz sahibi olmamıştır. Farklı kurumlarla yapılan iş birliği

toplantılarına öğretmenler katılmıştır. Bu durum, olumlu bir okul ikliminin gelişmesini ve okul paydaşları arasındaki iletişim kopukluklarının giderilmesini de sağlamıştır.

Yürütülen faaliyetlere ilişkin program hazırlamada karşılaşılan zorluklar dışında STK'nın çalışmalarını engelleyici bir durum iş birliği süresince gözlemlenmemiştir. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin verimliliğini artırmak için dış uzmanlar ile okul paydaşları arasında ortak bir program ayarlayabilmek zaman zaman STK temsilcilerini zorlamıştır.

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama sürecine yönelik gözlem verilerine ilişkin betimsel bulgulara dayalı olarak, uygulama aşamasında okul paydaşlarının (okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci) rol aldığı süreçlere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 68'de gösterilmiştir.

Tablo 68

Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Okul Paydaşlarının Rol Aldığı Süreçlere İlişkin Kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Okul Yöneticisinin Tutum ve Davranışları	Faaliyetlere Katılımı Artırmaya Çalışma	- Öğretmenleri görev almaya teşvik etme - Faaliyetlerde görevli öğretmen gruplarını dengeli bir şekilde belirleme - Sosyal girişimcilik odaklı bir okul misyonu oluşturma - Faaliyetlere katılım göstermeye öncülük etme
	Uygulama Süreçlerini Destekleme	- Yeni iş birliklerini olumlu karşılama - Öğretmenlerle aktif iletişim kurma - Öğretmenlere yetki devretme
	Sorgulayıcı Bir Yaklaşım Benimseme	- STK'nın yaptığı çalışmaları öğretmenlerle birlikte değerlendirme - STK'nın yapacağı çalışmaları öğretmenlerle birlikte sorgulama
Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları	Yüksek Motivasyonla Çalışma	- İş tatmininin artması - Öğretmenler arasında iş birlikli çalışma anlayışının benimsenmesi - Faaliyetlerde görev almaya gönüllü olma - Faaliyetlerde katılımcı olarak yer almaya istekli olma
	Denetim Odaklı Çalışma	- Öğretmenlerin meslektaşlarını görevlendirmesi - Öğretmenlerin görevlerin yerine getirilmesi konusunda birbirini denetlemesi - İş birlikli çalışmalarda görev paylaşımının titizlikle yapılması
	Özverili Çalışma	- Öğretmenlerin birden fazla faaliyette görevli olması - Teneffüs saatlerinde faaliyetlere devam etme
	STK'dan Yardım Talep Etme Konusunda Girişkenlik Gösterme	- Fiziki araçların temini konusunda yardım isteme - Öğrencileri yönlendirme konusunda rehberlik isteme - Uygulamaların sürdürülebilirliğini sağlayabilmede yardım isteme

Tablo 68'in devamı

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Öğrencilerin Tutum ve Davranışları	Okula Bağlılık Gösterme	- Aidiyet duygusuyla hareket etme - Faaliyetleri sahiplenme
	Duyarlılık Sergileme	- Çevresel ve toplumsal konulara farkındalık gösterme - Çevresel ve toplumsal konularda soru sorma
Öğretmenlerde Gözlemlenen Değişim	Çalışma Anlayışı	- Okul dışı faaliyetlerin hazırlıklarına daha fazla zaman ayırma - Sosyal girişimciliği okulun bir misyonu olarak algılama - Yeterliklerine güvenerek sorumluluk üstlenme - Farklı alanlarda öğrenmeye daha açık hale gelme
	Okul Çevresi ile Etkileşim	- STK'lara üye olma - Veliler ile daha aktif iş birliği yapabilme - Farklı kurumlarla iş birliği arayışına girme - Okul dışı faaliyetlere entegre olabilme

Tablo 68'de görüldüğü gibi, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama aşamasında, okul paydaşlarının rol aldığı süreçlerde okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutum ve davranışları faaliyetlerin niteliği üzerinde belirleyici olmuştur. Okul yönetiminin tutum ve davranışları STK ile iş birliği çalışmaları ilerledikçe daha olumlu bir görünüme sahip olmuştur. Okul yöneticisi, faaliyetlere katılımı artırmak için öğretmenler arasında dengeli bir görev paylaşımı yapmış ve faaliyetlerde görev alan tüm öğretmenlerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Okul yönetimi, öğretmenleri ve öğrencileri teşvik ederek faaliyetlere bağlılık gösterilmesini sağlamaya çalışmış ve uygulama süreçlerinde öğretmenlere güvenerek farklı iş birliklerini destekleyen yenilikçi bir tutum içinde olmuştur. Ancak, STK'nın çalışmalarını öğretmenlerle birlikte değerlendirmeye ve sorgulamaya her aşamada özellikle önem vermiştir. Okul-STK iş birliği bağlamındaki program boyunca öğretmenlerin yüksek motivasyon ile çalıştıkları, yaptıkları işin niteliğini artırmak için denetim odaklı çalıştıkları, özveri ile çalışarak kendilerinden beklenenin daha fazlasını yapmaya gayret gösterdikleri ve STK ile olumlu bir iletişim kurarak her türlü ihtiyaçlarını STK'ya ilettikleri görülmüştür. Program boyunca öğretmenlerin öğretim dışında da görevler üstlenmeye ve uzmanlık alanları dışındaki farklı alanlarda öğrenmeye açık hale geldiği ve çalışma anlayışlarında bu yönde bir değişim gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler özverili bir şekilde çalışarak teneffüslerini bile faaliyet alanlarında geçirmiş ve tatil günlerini kapsayacak şekilde bile faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik görev paylaşımında bulunmuşlardır. Öğretmenlerin okul çevresi ile de daha aktif bir iletişim

içinde olmaya yönelik girişimlerde bulunduğu görülmüştür. Daha önceleri okul işlerinin yoğunluğundan dolayı zaman bulamamaktan şikâyet eden öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerin hazırlıklarına zaman ayırmakta zorlanmadıkları ve farklı alanlarda gelişmek için öğrenmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programına katılan öğrencilerin de toplumsal ve çevresel konular hakkında merakla sorular sordukları ve toplumsal ve çevresel sorunların çözümüne yönelik fikirler ürettikleri dikkat çekmiştir. Öğrencilerin program kapsamında yaptıkları tüm çalışmaları sahiplenerek birbirlerine ve öğretmenlerine sürekli anlatmaya çalıştığı görülmüştür.

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulama sürecine yönelik gözlem verilerinin betimsel bulgularına dayalı olarak, uygulama aşamasında öğretmenler arasındaki iş birliğine ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 69’da gösterilmiştir. Öğretmenler arasındaki iş birlikleri, okulun STK ile iş birliğini destekleyici ve kolaylaştırıcı nitelikte olması bakımından okul-STK iş birliği sürecinin bir parçası olarak analiz edilmiştir.

Tablo 69

Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinde Öğretmenler Arasındaki İş Birliğine İlişkin Kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Öğretmenler Arasındaki İş Birlikli Çalışmalar	Uygulama Sürecine Dair Fikir Alışverişi	– Eksik bilgisi olan meslektaşına bilgi verme – Meslektaşını motive etme – Eksik/yetersiz malzemeleri belirleme – Eksiz/yetersiz malzemelerin nasıl temin edileceğini belirleme – Uygulama süreçlerinde meslektaşını yönlendirme
	Bilgilendirme Çalışmaları	– Öğrencileri bilgilendirme – STK’yı bilgilendirme – Öğretmenlerin görevlerine ilişkin bilgilendirme – Velileri bilgilendirme
	Sürdürülebilirliğin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar	– Okul panolarında sergilenen çalışmaların takibini yapma – Okul bahçesini sulama – Okul bahçesinin bakımını yapma – Faaliyetlerin devamlılığı için gerekli materyalleri hazırlama
	Ders Programlarının Ayarlanması	– Ders saatlerini değiştirme – Ders saatleri arasında boş vakit oluşturma
	Denetim İşlemleri	– Faaliyetlere ilişkin görevlendirilmeleri kontrol etme – Tamamlanan görevleri bildirme – Faaliyetler için gerekli fiziki araçları ve koşulları takip etme
	Raporlama	– Faaliyetlere ve çıktılarına ilişkin kitapçıkları hazırlama – Faaliyetlere ve çıktılarına ilişkin okul panolarına asılacak dokümanları hazırlama

Tablo 69'un devamı

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Öğretmenler Arasındaki İş Birlikli Çalışmalar	Organizasyon	– Öğrenciler arasında görev paylaşımı yapma – Faaliyetler kapsamında öğrencilerle yapılan çalışmalarını yönlendirme – Faaliyetler için gerekli ön hazırlıkları tamamlama – Faaliyetler kapsamında öğrendiklerini öğrencilere aktarabilmeye yönelik okul içi çalışmalar tasarlama
İletişim Yolları	Sözlü iletişim	– Takım çalışması toplantısı – Birebir görüşme – Görev bilgilendirme toplantısı
	Yazılı iletişim	– WhatsApp Grubu
İletişim Sıklığına Göre İletişim Konuları	Günlük	– Faaliyetler ile ilgili karşılaşılan aksaklıkların çözümü – Faaliyetlerin uygulama süreci ile ilgili bilgi verme – Faaliyetlerdeki deneyimlerin paylaşımı
	Haftalık	– Haftalık faaliyetlerin planlanması – Faaliyetler için gerekli kaynakların temini – Faaliyetlerde görevli öğretmenlerin teyit edilmesi – Haftalık faaliyetlerin başarısının değerlendirilmesi

Tablo 69'da görüldüğü gibi, öğretmenler STK ile daha etkili bir iş birliği yapabilmek adına kendi aralarında da iş birlikli çalışmalar yapmaya önem vermişlerdir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birlikli çalışmalar, STK ile yapacakları çalışmalara hazırlık yapma veya STK ile yaptıkları çalışmalarını sürdürebilme amacına hizmet etmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler arasındaki iş birlikli çalışmalar STK ile iş birliğinin ön veya devam aşamasını oluşturmuştur. Öğretmenler, uygulama sürecine dair fikir alışverişini yapma, okul paydaşlarına yönelik bilgilendirme yapma, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlama, ders programlarını ayarlama, faaliyetlerin yürütülmesine ve devam ettirilmesine yönelik denetim çalışmalarını gerçekleştirme, faaliyetlerin yürütülmesini organize etme ve faaliyet sonuçlarını raporlama amacıyla aktif bir şekilde bir arada çalışarak birbirlerine yardımcı olmuştur.

Sosyal girişimcilik faaliyetleri boyunca okulun daha önceki proje deneyimlerinde görüldüğü öğretmenlerce belirtilen üstünlük sağlama çabaları görülmemiştir. Haftalık faaliyetler sonrasında görevli öğretmenlerin hazırladıkları bilgilendirme raporunu bile beklemeden sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılan tüm okul paydaşlarının, daha fazla bilgi edinmek için birbirleriyle iletişim kurduğu görülmüştür. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması için öğretmenler sorumluluklarını sorunsuz bir şekilde yerine getirmiş ve birbirlerine yardımcı olmuştur. Sosyal girişimcilik faaliyetleri başlamadan önce okul paydaşları arasında gözlemlenen iletişim kopuklukları faaliyetler ilerledikçe azalmış ve özellikle öğretmenler arasındaki iletişim güçlenmiştir.

Öğretmenler, tatil günlerinde bile faaliyetlerin sürdürülebilirliğini sağlamak için okulun sosyal girişimcilik alanlarında bir araya gelmişlerdir.

Öğretmenler, program boyunca sözlü ve yazılı iletişim kanallarını kullanarak birbirleri ile sürekli bir iletişim içinde olmuştur. İletişim sıklıkları ise iş birliği gerektiren konunun niteliğine göre değişmiştir. Bilgilendirme ve sorun çözmeye yönelik konularda her gün iletişim kurdukları gözlemlenirken planlama ve değerlendirmeye yönelik konularda haftalık görüşmeler yaptıkları görülmüştür.

4.1.5. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın İş Birlikli Çalışma Deneyimlerine İlişkin Bulgular

4.1.5.1. Devlet Okulunun İş Birlikli Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı okul ve STK iş birliği ile tamamlandıktan sonra programda görev alan öğretmenlerin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında okul ve STK'nın üstlendiği rollere ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Okul ve STK'nın üstlendiği rollere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 70'te verilmiştir.

Tablo 70

Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK'nın Üstlendiği Rollere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul-STK İş Birliği Sürecindeki Rol Dağılımı	Öğretmenlerin Roller	Planlama
		- Okul içi faaliyetler için görev paylaşımının yapılması
		- Okul dışı faaliyetlere katılacak öğretmenlerin belirlenmesi
		Yaygınlaştırma
		- Okul paydaşlarının yer aldığı WhatsApp gruplarının kurulması
		- Öğretmenler odasında gerekli duyuruların yapılması
		- Okul dışı faaliyetlerde edinilen bilgilerin okul paydaşlarıyla paylaşılması
		- Okul içindeki panoların faaliyetlerin duyuruları ve sonuçları için düzenlenmesi
		Denetim ve Değerlendirme
		- Faaliyet çıktılarının bakımının ve güvenliğinin sağlanması
		- Öğretmenlerin görevlerini yerine getirip getirmediğinin kontrol edilmesi
		- Gerçekleştirilen görevlerin okul ve STK'ya bildirilmesi

Tablo 70'in devamı

Tema	Alt Temalar	Kodlar	
Okul-STK İş Birliği Sürecindeki Rol Dağılımı	Okul Yönetiminin Roller	Planlama	- Öğretmenlerin ders programlarının düzenlenmesi
			- Faaliyetlerin sistemli bir şekilde ilerlemesine yönelik planlamanın yapılması
			- Faaliyetlerde görev alan öğretmenlerin iş yükü dengesinin sağlanması
		Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma	- Öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerinde görev almaya teşvik edilmesi
			- Kurumlar arası ortaklıkların desteklenmesi
			- Sosyal girişimcilik sürecinde öğretmenlerle aktif iletişim kurulması
	STK'nın Roller	Yönetim	- Faaliyetlere katılım konusunda öncülük yapılması
			- Yetki devrinin etkili bir şekilde uygulanması
		Planlama	- Sosyal girişimciliğin okul misyonunun bir parçası haline getirilmesi
			- Okula sosyal girişimcilik konusunda ilham verici fikirlerin sunulması
Okul-STK İş Birliği Sürecindeki Rol Dağılımı	Okul Yönetiminin Roller	Planlama	- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin içeriğinin belirlenmesi
			- Faaliyetlerin zamanında tamamlanması
			- Okul ile fikir alışverişine yönelik randevuların ayarlanması
		Uygulama	- Haftalık faaliyet planının sistemli bir şekilde uygulanması
			- Çevre ve sürdürülebilirlik alanında ihtiyaç duyulan ek eğitimlerin ve faaliyetlerin düzenlenmesi
			- Okula yatırımcı çekilmesi
	STK'nın Roller	Danışmanlık	- Süreç içinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesi
			- Faaliyetler boyunca şeffaf bir şekilde bilgilendirme yapılması
		Uygulama	- Faaliyetlerin zamanında tamamlanması
			- Okul ile fikir alışverişine yönelik randevuların ayarlanması

Okul-STK iş birliği sürecinde öğretmenlerin üstlendiği roller planlama, yaygınlaştırma ve denetim ve değerlendirme alanlarında değerlendirilmiştir. Planlama alanındaki öğretmen rolleri arasında yer alan okul içi faaliyetlere yönelik görev paylaşımı yapılmasına, uygulama sürecinde büyük önem verildiği belirtilmiştir. Öğretmenler hem kendi aralarındaki görev paylaşımına dair planlamayı hem de

öğrencilerinin faaliyetlere katılımını sağlama amacıyla öğrenciler arasındaki görev paylaşımına dair planlamayı aktif bir şekilde yaptıklarını ifade etmiştir. Ö21, program boyunca bu görev alanı ile ilgili yaptıklarını şu şekilde paylaşmıştır:

Yapılan etkinlikler sonrasında devamlılığı sağlamak için kendi aramızda görev dağılımı yapıyoruz. Atıkların ayrıştırılması, kompostun sulanması, seranın havalandırılması, fidelerin sulanması, toprağın gübrelenmesi, panoların incelenmesi gibi birçok sorumluluk var. Bu yüzden birbirimize destek olmamız gerekiyor. Öğrencilerim arasında da görev paylaşımı yapıyorum. Öğlen saatinde dersimin olduğu öğrencilere geri dönüşüm konusundaki görevleri, akşama doğru güneş gittikten sonra dersimin olduğu öğrencilere bahçe ile ilgili görevleri paylaşıyorum.

Öğretmenler planlama sürecindeki rollerinden birinin de okul dışı faaliyetlere katılacak öğretmenleri belirlemek olduğunu ancak planlama ile ilgili olarak en çok bu konuda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda Ö9, *“Okul içi faaliyetlere göre okul dışı faaliyetler için katılımcı öğretmenleri belirlemede ufak tefek sıkıntılar oluyordu. Çünkü okul dışı faaliyetler büyük organizasyonlar olduğu için bizim programımıza göre maalesef ayarlayamıyorduk.”* şeklinde bir açıklama yaparak zorlanmalarının nedeninin bu faaliyetleri tamamen kendilerinin organize etmemesi olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenler, gerçekleştirilen faaliyetlerin ve sonuçlarının yaygınlaştırılması için birbirleri ile sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda üstlendikleri rollerin ağırlıklı olarak bilgilendirmeye ve iletişimi sağlamaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı için kurulan WhatsApp grubu, okul panoları ve öğretmenler odasında yapılan duyurular aracılığıyla düzenli olarak okul paydaşlarına yönelik bilgilendirme yapmıştır. Yaygınlaştırmaya ilişkin görevleri ile ilgili olarak Ö21, faaliyetler sonrasında ortaya çıkan gereksinimler nedeniyle okul paydaşları arasında yardımlaşmaya ve dayanışmaya ihtiyaç duyulduğunu ve bu durumun da yaygınlaştırma çalışmalarına destek olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler denetim ve değerlendirmeye ilişkin rollerini özellikle faaliyet çıktılarının bakımının ve güvenliğinin sağlanması bağlamında açıklamışlardır. Özellikle bahçede gerçekleştirilen çalışmaların denetimine zorlanmalarına rağmen önem verdiklerini ve denetim ve değerlendirmeye ilişkin kolektif bir yaklaşım oluşturabilmek için birbirleri ile yaptıkları çalışmaların sonuçlarını paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ö18, denetim ve değerlendirme ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmaları şu şekilde örneklendirmiştir:

Okulun konumunun işlek bir bölgede yer almasından ve okulun aşırı kalabalık bir okul olmasından dolayı özellikle seranın korunması için çalışıyorduk. Yetiştirdiğimiz ürünlerden tohum elde edebilmek için yetişen sebzelerin sayısını ve yaptığımız bakımları grupta [sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı WhatsApp grubu] paylaşıyorduk.

Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları birbirleri ile paylaşmasının, aynı zamanda öğretmenlerin görevlerini yerine getirip getirmediğinin takibinin de yapılmasını sağladığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Tablo 70 incelendiğinde, okul yönetiminin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki rollerinin planlama, okul iklimi ve kültürü oluşturma ve yönetim alanlarında değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenler, okul yönetiminin programın başında sergilediği tutumun süreç içerisinde okulun gelişimini destekleyecek nitelikte değiştiğini belirtmiştir. Okul yönetiminin başlangıçta planlama konusunda çok katı bir tutum sergilediği ve bu nedenle programın uygulanmasına elverişli bir okul iklimi oluşturma bakımından da eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmenler, program ilerledikçe hem planlama yapılmasını kolaylaştıran hem de pozitif bir okul iklimi oluşturan bir okul yönetimi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren Ö14, şu açıklamaları yapmıştır:

İlk hafta verilen sosyal girişimcilik eğitimi benim dersime denk geliyordu ve araştırma sürecine katılmayacak öğretmen arkadaşımınla yer değiştirmek istediğimde okul yönetimi [okul müdürü] onaylamamıştı. Fakat sonraki sürece baktığımda okulumuzun gelişimi için ders programlarımızın ayarlanması olsun, cesaretlendirme ve motivasyon olsun, süreci zorlamaktan çok kolaylaştıran başka bir yönetim profili ortaya çıktı.

Öğretmenler, okul yönetiminde gözlemlenen bu değişim sonucunda okul yöneticisinin planlama kapsamında ders programlarını düzenlenme ve elverişli bir okul iklimi ve kültürü oluşturma kapsamında ise ortak bir amaç için öğretmenleri cesaretlendirme ve motive etme rollerini üstlendiğini ifade etmiştir. Okul yönetiminin sosyal girişimciliğe elverişli bir okul iklimi ve kültürü oluşturabilmek için kurumlar arası ortaklıkları desteklediği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ö8, okul yönetiminin

üstlendiği bu rolün kendisinde oluşturduğu yansımayı şu şekilde paylaşmıştır: *“[Okulumuz] etkileşimin az olduğu kalabalık bir okul. Sosyal bir etkinlik, çalışma maalesef yoktu. Bu yüzden başka bir okula geçmek istiyordum. Ancak sosyal girişimcilik çalışmaları ile düşüncem değişti. Kendimi okula ait hissediyorum. Farklı projeler üretmemiz, iş birlikleri geliştirmemiz konusunda destekleniyoruz.”* Benzer şekilde Ö13, Ö4 ve Ö18 de okul yönetiminin okul iklimi ve kültürü ile bağlantılı rolleri hakkında görüş bildirirken *“ait hissetme”* kavramını vurgulamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yönetiminin bu alanda üstlendiği roller aynı zamanda okul iklimine ve kültürüne de olumlu katkı sağlamıştır.

Öğretmenler, okul yönetiminin yönetim alanındaki rolleri kapsamında yetki devrini etkili bir şekilde kullandığını düşünmektedirler. Okul yönetiminin iş birliği kurulan farklı kurumlarla yapılan görüşmelere öğretmenleri görevlendirmesi öğretmenlerce takdir edilen bir uygulama olmuştur. Öğretmenler, okul yönetimini okul dışında temsil etmekten duydukları memnuniyeti dile getirmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında bu yönde görevlendirilen öğretmenlerden biri olan Ö2, *“Okul yönetimi tarafından görevlendirilmek bizleri onurlandırdı çünkü önceden sistem ters işliyordu.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının yönetim anlayışında da bu yönde bir değişim oluşturduğunu ve okul ile ilgili alınan kararlarda bu şekilde söz sahibi olmak istediklerini vurgulamışlardır. Okul yönetiminin sosyal girişimciliği okulun misyonunun bir parçası haline getirdiği de öğretmenler tarafından belirtilen hususlardan biri olmuştur. Aynı zamanda okul yöneticisi olan Ö27, *“Sosyal girişimcilik, artık okulun bir parçası haline gelecek ve mutlaka her yıl bir sosyal girişimcilik faaliyeti gerçekleştireceğiz.”* açıklamasında bulunarak sosyal girişimci olmayı artık daimî görevlerinden biri olarak kabul ettiklerini vurgulamıştır.

Tablo 70 incelendiğinde, STK’nın sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki rollerinin öğretmenler tarafından planlama, uygulama ve danışmanlık bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenler, STK’nın sosyal girişimcilik konusunda ilham verici fikirler sunmasını planlama ile ilişkili bir görev olarak nitelendirmiştir. STK’nın daha çok fikirsel anlamda planlama çalışmalarına yön verdiği düşünülmektedir. STK’nın sunduğu fikirlere dayalı olarak öğretmenler çalışmalarını süreç boyunca planlamaya çalışmıştır. Bu yönde görüş bildiren Ö24’ün açıklamaları şu şekilde olmuştur: *“Ben daha önceden de projeler yazıyordum fakat uygulama yapıyorduk ve bitiyordu. [Bu projeleri] devam ettirmekte zorlanıyordum. STK ile gerçekleştirdiğimiz sosyal girişimcilik faaliyetlerinde olaylara bakış açım değişti. Birçok fırsatın*

bulundugunu, projelerimizi sürdürülebilir hale nasıl dönüştüreceğimizi öğrendim.” Ö3, Ö8, Ö11, Ö15 ve Ö22 STK’nın süreç boyunca planlı bir şekilde çok titizlikle program yaptığını vurgulamıştır. Gerek faaliyetler öncesinde yapılan çalışmalarda gerekse faaliyetler esnasında STK’nın öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu görüşmeleri titizlikle planladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, STK’nın uygulama sürecinde, okul olarak ihtiyaç duymaları durumunda, programda yer almamasına rağmen gönüllü olarak ek eğitim ve ek faaliyetler düzenlediğini ve bunu adeta bir görev bilinciyle yaptığını belirtmiştir. Bu nedenle, çevre ve sürdürülebilirlik alanında ihtiyaç duyulan ek eğitimlerin ve faaliyetlerin düzenlenmesi, STK’nın uygulama sürecindeki rolleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu yönde görüş sahibi olan Ö20, *“STK yapabileceklerini her zaman yerine getirdi. Özellikle bizlerin ve öğrencilerin talepleri doğrultusunda ek etkinlikler düzenledi. Alan [çevre ve sürdürülebilirlik alanı] hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacımız olduğunda yönlendirmelerde bulundu, kaynak sağladı.”* demiştir.

STK’nın faaliyetler boyunca öğretmenleri şeffaf bir şekilde bilgilendirerek okula danışmanlık yaptığı öğretmenlerce düşünülmektedir. Ayrıca, STK’nın finansal açıdan veya insan kaynağı açısından okula nasıl yatırımcı çekilebileceğine dair deneyim kazandırması da danışmanlık rolü olarak adlandırılmıştır. Ö23, STK’nın üstlendiği bu danışmanlık rollerini şu şekilde açıklamıştır:

STK, okulumuzda yapılan faaliyetlerde okulumuzun yararına olabilecek her türlü olanağı sağladığı gibi belediye ile kurduğumuz iş birliklerinin sağlam olması adına bize çözümler sunarak iş birliğini resmiyete kavuşturmamızı sağladı. Faaliyetler ile ilgili eğitimleri alanında profesyonel hocaların vermesini sağlayarak öğrencilerimizin ve bizim farkındalığımızı artırdı, [çevre ve sosyal girişimcilik ile ilgili konulara] farklı bir pencereden bakmamızı sağladı.

Devlet okulu öğretmenlerinin STK ile iş birliği sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerine ilişkin kodlamalar Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71

Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okulun STK ile İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar	Program Düzenleme ile İlgili Zorluklar	- Öğretmenlerin ders programlarının çakışması - Eğitimcilerin (dış uzmanların) programlarının ayarlanması
	Uygulama Süreci ile İlgili Zorluklar	- Her faaliyetin tek seferde yapılamaması - STK'nın işleyişini anlamlandırmada zorluk yaşayan okul paydaşlarının olması
	Okul Yapısı ile İlgili Zorluklar	- Okulda ikili eğitim yapılması - Okuldaki öğrenci sayısının fazla olması
	Faaliyetlerin Sürdürülebilirliği ile İlgili Zorluklar	- STK'nın rehberliğindeki ana faaliyeti takip eden faaliyetlere ilişkin görev dağılımının yapılması - Faaliyet çıktılarının korunmasına ilişkin görevlerin yerine getirilmesi

Öğretmenler, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca STK ile iş birlikli çalışmalarında karşılaştıkları zorlukları program düzenleme, uygulama süreci, okul yapısı ve faaliyetlerin sürdürülebilirliği bağlamında değerlendirmişlerdir. Program düzenleme ile ilgili yaşanan zorluklar, öğretmenlerin ders programlarının çakışması ve eğitimcilerin (dış uzmanların) programının ayarlaması ile ilgili olmuştur. Öğretmenler bazı eğitimlerin ve faaliyetlerin ders saatlerine denk gelmesinden dolayı bu eğitim ve faaliyetlere katılamadıklarını ancak STK'nın katılım gösteremeyen öğretmenler için ek program düzenleyerek bu yöndeki zorluğu ortadan kaldırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu tür bir zorlukla karşılaşan Ö14, *“İlk hafta verilen sosyal girişimcilik eğitime ders saatime denk geldiği için katılamadım. Ancak okul dışında eğitimi alamayan öğretmenlerle bir araya gelerek uzmanın uygun olduğu bir zamanda grup halinde bu eğitimi alabildik.”* diyerek konuyla ilgili deneyimini paylaşmıştır.

Öğretmenler, uygulama sürecinde STK'nın işleyişini anlamlandırmada zorluk yaşayan okul paydaşlarının olduğuna dikkat çekmiştir. STK ile okul arasında gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarına katılmayan öğretmenler kendilerinin yeterince bilgilendirilmediğini düşünmektedir. Ö15, *“STK'nın çalışma sistemini algılamakta zorlandım çünkü ilk hazırlık toplantısında yoktum.”* açıklamasında bulunmuş ve hazırlık

çalışmalarında alınan kararların diğer öğretmenlerle paylaşılmasında iletişimsizlikten kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okulun yapısı ile ilgili özellikleri de iş birliği sürecinde zaman zaman zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Okulda ikili eğitim olması ve okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı iş birliğini sınırlandıran özellikler olarak değerlendirilmiştir. Ö8, Ö23 ve Ö4, kalabalık bir okul olmanın fikir üretme ve atıkları değerlendirme konularında bir avantaj olduğunu ancak ikili eğitim ile birlikte okul nüfusunun fazlalığının faaliyetlerde organize olabilme açısından dezavantaj oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, STK rehberliğinde yaptıkları faaliyetler sonrasında bu faaliyetleri kendilerinin devam ettirmeleri noktasında da kısmen zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Tohumları filizlendirmek için kurulan seranın ve filizlenen fidelerin ekildiği bahçe alanının korunmasında zorlandıklarını paylaşmışlardır. Dolayısıyla, okul olarak faaliyetlerin sürdürülebilirliğini sağlama bağlamında faaliyet çıktılarının korunmasına ilişkin görevlerin yerine getirilmesinde güçlük çektikleri zamanlar olmuştur. Bahçede gerçekleştirilen geri dönüşüm ve sıfır atıkla ilgili faaliyetlerin sorumluluklarının fazla olduğu ve özellikle bu alanlarda görev alan öğretmenlerin görev takibini özenle yapmalarına ihtiyaç duyulduğu öğretmenlerce dile getirilmiştir. Ancak öğretmenlerin görüşlerine göre, bu alanlardaki sorumluluğun fazla olması görev dağılımının yapılmasında zorluk yaşanmasına neden olmuştur. Dolayısıyla, STK rehberliğindeki ana faaliyeti takip eden devam faaliyetlerine ilişkin görev dağılımının yapılması, sorumluluğun fazla olduğu faaliyet alanlarında daha zor olmuştur.

Öğretmenlerin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul-STK iş birliği sürecini etkileyen faktörler hakkındaki görüşlerine ilişkin kodlamalar Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72

Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul-STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul-STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörler	Okul İçi Faktörler	- Okul yöneticisinin desteği - Öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması - Öğretmenlerin görev dağılımlarına ve tanımlarına uygun bir şekilde çalışması - Faaliyetlerin sürdürülebilirliğine ilişkin okul paydaşları arasında görev paylaşımının yapılması - Öğrencilerin faaliyet alanları ile ilgili farkındalıklarının zamanla artması
		- Okul paydaşları arasında faaliyetlerin gerçekleştirileceği mekân ile ilgili anlaşmazlıklar - Okul paydaşlarının faaliyet çıktılarına yönelik estetik kaygısının olmaması
	Okul Dışı Faktörler	- Faaliyetlerin etkili bir şekilde planlanması - Okul ve STK'nın görev ve sorumluluk tanımlarının belirli olması - STK'nın süreç boyunca şeffaflık anlayışı doğrultusunda çalışması
		- Ortaklık için protokol imzalanmasına ilişkin zaman alıcı çalışmalar - Okul dışı faaliyetlere katılacak öğrencilerin veli izin yazılarının beklenmesi - Faaliyetlerin uygulanması için gerekli olan bürokratik işlemler - Faaliyet ürünlerinin korunmasının (güvenliğinin) sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasının güçlüğü
	Okul İçi Faktörler	- Okul yöneticisinin desteği - Öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması - Öğretmenlerin görev dağılımlarına ve tanımlarına uygun bir şekilde çalışması - Faaliyetlerin sürdürülebilirliğine ilişkin okul paydaşları arasında görev paylaşımının yapılması - Öğrencilerin faaliyet alanları ile ilgili farkındalıklarının zamanla artması
	Okul Dışı Faktörler	- Ortaklık için protokol imzalanmasına ilişkin zaman alıcı çalışmalar - Okul dışı faaliyetlere katılacak öğrencilerin veli izin yazılarının beklenmesi - Faaliyetlerin uygulanması için gerekli olan bürokratik işlemler - Faaliyet ürünlerinin korunmasının (güvenliğinin) sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasının güçlüğü

Tablo 72 incelendiğinde, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul-STK iş birliği sürecini etkileyen faktörlerin öğretmenler tarafından okul içi ve okul dışı faktörler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Hem okul içi hem de okul dışı faktörlerin etkisi olumlu ve olumsuz olarak da ifade edilmiştir.

Öğretmenler, okul-STK iş birliği sürecini olumlu yönde etkileyen okul içi faktörler arasında öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olmasının önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin okula bağlılıklarının artması sonucunda tayin istememesi, günlük programlarının yanında farklı bir şeyle uğraşmanın öğretmenlere iyi gelmesi, geleneksel eğitim anlayışı dışında çocukları farklı alanlarla kaynaştırmanın ve bunu derslere entegre ederek farklılık yaratmanın öğretmenlere iyi gelmesi iş birliği sürecinde yüksek öğretmen motivasyonunun göstergeleri olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında yürütülen faaliyetlere ilişkin farkındalıklarının zamanla artması da iş birliğini kolaylaştıran okul içi bir faktör olarak adlandırılmıştır. Ö8, öğrencilerdeki farkındalık gelişiminin iş birliğini nasıl olumlu yönde etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

Gerçekleştireceğimiz etkinlikler sonucunda elde edeceğimiz ürünleri bu kadar kalabalık bir okulda muhafaza etme konusunda en başta çok endişeliydim. Sonrasında öğretmenlerle bir araya gelerek ilgili öğrencilerin olduğu sınıflara öncelik verip sorumlu sınıflar oluşturduk. Fakat zamanla bu sınıfların da etkisi ile tüm okul yapılan çalışmaları sahiplendi. Şimdiki endişemiz [çalışmaların ürünlerini] dışarıdan gelen tehlikelerden nasıl koruyacağımız.

Okul paydaşları arasında faaliyetlerin gerçekleştirileceği mekân ile ilgili anlaşmazlıklar yaşanması, okul-STK iş birliğini olumsuz yönde etkileyen okul içi faktörlerden biri olarak belirtilmiştir. Seranın kurulacağı alan ile ilgili öğretmenler arasında anlaşmazlıklar çıktığı, birkaç öğretmenin farklı planları olduğu ve bu nedenle bahçede yapılacak etkinliklere karşı çıktığı ve kompost alanının görüş birliğiyle belirlenmesinde zorluk yaşandığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu tür anlaşmazlıkların STK ile olan çalışmaların da sistemli bir şekilde ilerlemesini kısmen olumsuz etkilediği paylaşılmıştır.

Okul içi olumsuz faktörlerden bir diğeri, okul paydaşlarının faaliyet çıktılarına yönelik estetik kaygısının olmamasıdır. Ö2, Ö8 ve Ö11, arka bahçedeki ağaçların budanma şekli, fidelerin dikim sırası ve seranın düzeni konularında budanma günü görev alan erkek öğretmenler ile anlaşmazlık yaşadıklarını ve görev alan öğretmenlerin görselliği geri planda bıraktıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, faaliyet çıktılarının görselliğine önem verilmemesinin yapılan çalışmaların değerinin daha az algılanmasına yol açabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler, STK'ya faaliyetlerin sürdürülebilirliğini

sağlama sözü verdiklerini ve bu tür özensizliklerin verdikleri söze yeterince sadık kalmadıklarının düşünülmesine neden olabileceğinden endişelendiklerini paylaşmıştır.

Okul-STK iş birliğini olumlu yönde etkileyen okul dışı faktörler arasında STK'nın süreç boyunca şeffaflık anlayışı doğrultusunda çalışması yer almıştır. Öğretmenler, STK'nın şeffaflık anlayışı ile çalıştığını ve okulun çıkarlarını koruduğunu düşünmektedir. Bu yönde görüşe sahip olan Ö17'nin açıklamaları şu şekildedir: *“STK, sürece dair yapmamız gereken ve yapmamamız gereken tüm durumları bizlere açıkça belirtmiştir. Gerçekleştirdiğimiz ortaklıklarda da dikkat etmemiz gereken hususları ve bize avantaj sağlayacak durumları açıklamıştır.”*

Okul dışı olumlu faktörlerden bir diğerinin, okul ve STK'nın görev ve sorumluluk tanımlarının belirli olması olduğu öğretmenlerce düşünülmektedir. Öğretmenler, sürecin özenle tasarlanmasının okul paydaşlarının çalışmasını kolaylaştırdığını ve STK'nın daha önce eğitim kurumları ile sosyal girişimcilik faaliyetinde bulunmasından dolayı deneyimli olmasının bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Ö12, görev tanımlarının ve sürecin yapılandırılmış olmasından duyduğu memnuniyeti *“STK ile programı tasarlama toplantısına katılan arkadaşlarım ile toplantıda alınan kararlar konusunda görüştüğümüzde, en baştan yapılacakların belli olduğunu gördük. En ince ayrıntısına kadar yaşanabilecek her şey düşünülmüştü. Bu nedenle program aktı gitti.”* şeklinde paylaşmıştır.

Okul- STK iş birliği sürecini etkileyen okul dışı olumsuz faktörler arasında ortaklık için protokol imzalanmasına ilişkin zaman alıcı çalışmalar ön plana çıkmıştır. Ö8, Ö9 ve Ö20 Yenişehir Belediyesi ile sosyal girişimcilik etkinliklerini desteklemeye yönelik yapacakları katkıyı resmiyete dökmek için protokol imzaladıklarını ancak okul yönetiminin kaygılarından dolayı bir hafta protokolü beklettiklerini ve faaliyetlerde gecikme yaşandığını ifade etmiştir. Faaliyetlerin uygulanması için gerekli olan bürokratik işlemler de öğretmenler tarafından iş birliği sürecini olumsuz yönde etkileyen okul dışı bir faktör olarak görülmektedir. Bürokratik işlemlerin hem faaliyetlerde gecikmeye neden olduğu hem de yapılan planlar da değişiklik yapılmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bu konuda yaşadıkları bir olayı Ö14, şu şekilde anlatmıştır:

Okul yönetimi, arka bahçenin verimli bir şekilde kullanılmasını istemişti. Birkaç ağaç diğer ağaçların büyümesine ve güneş almasına engel olduğu için bu ağaçların sökülmesi gerektiğine dair okul yönetiminin isteği üzerine dilekçe verildi ancak bu işlemin gerçekleşmesi geciktiği için faaliyet alanı değiştirildi.

Okul- STK iş birliği sürecini etkileyen okul dışı olumsuz faktörlerden bir diğeri de faaliyet ürünlerinin korunmasının (güvenliğinin) sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasındaki güçlük olmuştur. Öğretmenler her ne kadar yaptıkları çalışmaların güvenliğini sağlamada zorluk çektiklerini belirtse de bu çalışmalara sahip çıkmak için ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ö11, bu konuda yaşadıkları zorluğu ve bu zorluğun üstesinden gelmek için verdikleri mücadeleyi şu şekilde paylaşmıştır:

Okulun merkezi bir yerde olması nedeniyle okul bahçesinde yetiştirdiğimiz ürünleri, serayı, ayırtırdığımız atıklarımızı koruma konusunda çok endişeliyiz. Tohumun devamı için bitkilerden birer örnek alıp saksılama yapabiliriz. Okulun içinde veya gönüllü öğretmenler olarak evlerimizde tohumu elde edip getirebiliriz. Bu şekilde kendimizce çözümler bulamaya çalışıyoruz.

Okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin kodlamalar Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiği	İş Birliği Sürecinin Eksik veya Yetersiz Olduğu Alanlar	- Okul yönetiminin esnek çalışma anlayışını uygulaması
		- Okulun çalışmalarının görünürlüğünün sağlanması
		- Okul paydaşlarının tamamının STK'ların işleyişi hakkında donanımlı olması
		- Faaliyet çıktılarının güvenliğini sağlanması
		- Okul çalışmalarının tanıtımı için sosyal medyanın aktif kullanılması
		- WhatsApp gruplarındaki bilgilendirmelerin takibinin yapılması
		- Faaliyetlerin ön koşullarını hazırlayan destek ekiplerinin kurulması

Tablo 73'ün devamı

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkliliği	İş Birliği Sürecinin Eksik veya Yetersiz Olduğu Alanlara Yönelik İyileştirme Önerileri	- STK'ların işleyişi hakkında okul paydaşlarının tamamının STK tarafından doğrudan bilgilendirilmesi - Okula yatırımcı çekmenin önemine ilişkin okul içi farkındalık oluşturulması - Okul çalışmalarının tanıtımı için sosyal medyanın aktif kullanılması - Faaliyetlere yönelik WhatsApp bilgilendirme gruplarının daha aktif kullanılması - Faaliyet çıktıların korunması amacıyla güvenlik sistemi oluşturulması için ortaklık kurulması - Faaliyet çıktıların devamlılığını sağlama amacıyla faaliyet alanında deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesi - Sosyal girişimcilik faaliyet alanına özgü fiziki altyapının geliştirilmesi
	İş Birliği Sürecinin Katkı Sağlayıcı Olduğu Alanlar	- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulun sosyal faaliyet programına dahil edilmesi - Sosyal girişimcilik faaliyetleri için okul bütçesinin oluşturulması - Okul paydaşları arasında ortak fikir üretiminin artması - Okul yönetimi ve öğretmenler arasında yetki paylaşımının artması - Öğretim süreçleri dışında öğretmen yeterlik ve deneyimlerinden faydalanılması - Okul paydaşları arasında ortak amaç birliği oluşturulması - Okulun entelektüel farkındalığının gelişmesi - Okul yönetimi ve öğretmenlerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesi - Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi - Okul ihtiyaçlarına yönelik farkındalığın artması - Okulun faaliyet gösterebileceği farklı sosyal alanlara yönelik potansiyelinin keşfedilmesi - İşbirlikçi çalışmaların yapılabileceği kurum ve kuruluşlara ilişkin örgütsel bilginin artması - Okulun diğer okullar ile iletişiminin artması - Sosyal girişimcilik konusunda destek alınabilecek uzmanlara ilişkin örgütsel bilginin artması - Öğretim programı ile sosyal girişimcilik faaliyetleri arasında bağlantı kurulabilmesi - STK'ların okula sağlayabileceği katkılara ilişkin farkındalığın artması - STK'nın danışmanlık hizmetinden faydalanma garantisinin alınması - STK aracılığıyla farklı ortaklarla yapılan iş birliği protokolleri doğrultusunda faaliyetlerin takibinin kolaylaşması - Okulun toplumsal fayda sağlayabilecek hizmet ve ürün üretebilmesi

Tablo 73 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında, okul-STK iş birliği sürecinin etkililiğini iş birliği sürecinin eksik veya yetersiz olduğu alanlar, iş birliği sürecinin eksik veya yetersiz olduğu alanlara yönelik iyileştirme önerileri ve iş birliği sürecinin katkı sağlayıcı olduğu alanlar bağlamında değerlendirdiği görülmektedir.

Okul-STK iş birliği sürecinin eksik veya yetersiz olduğu alanlar arasında okuldan kaynaklanan bir faktör olarak okulun esnek çalışma anlayışı uygulamadaki yetersizliği yer almaktadır. Okul yönetiminin bürokratik kaygılarından dolayı öğretmenlere esnek çalışma konusunda yeterli desteği verememesinin, STK ile yapılan çalışmaların planlanmasında da zaman zaman zorlanılmasına neden olduğu belirtilmiştir. Ancak okul yönetiminin sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik tutumunun program ilerledikçe olumlu yönde değiştiği ve esneklik konusunda bazen öğretmenlere yardımcı olmaya çalıştığı da paylaşılmıştır. Ö8, okul yönetiminin bu konu ile ilgili tutum ve davranışlarını şu şekilde anlatmıştır:

Okul yönetimi, prosedüre çok bağlı kalıyor. Okulda herhangi bir evrak işinden kaynaklı bir eksikliğin olmasına ve okuldaki ders programının aksamasından dolayı gelecek olan şikayetlere yönelik kaygı duyuyorlar. Bu endişelerinden dolayı okul programının ve ders saatlerinin aksamasını istemiyorlar. Okul yönetimi, sosyal girişimcilik çalışmalarını öğretmenlerin kontrolünde okul programına entegre ederek ilerlemek yerine öğretmenlerin boş saatlerinde bu çalışmaların yapılmasını istiyor. Veya sürekli olmasa da bazen biraz daha yumuşak davranarak ders esnasında öğrencilerle birlikte bu çalışmaların yapılmasını uygun görüyorlar.

Okul paydaşlarının tamamının STK'ların işleyişi hakkında donanımlı olması konusunda iş birliği sürecinde eksiklik olduğu düşünülmektedir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tasarlanırken okul ile STK temsilcileri arasındaki hazırlık çalışmalarında STK temsilcileri, işleyişleri hakkında bilgi vermişti. Ancak bazı öğretmenler, toplantılara katılan öğretmenlerin bu bilgileri diğer okul paydaşları ile yeterince paylaşmadığını ve bu nedenle iş birliği sürecinde STK ile zaman zaman etkili iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Faaliyet çıktılarının güvenliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalarda da iş birliğinin yeterli olmadığı düşünülüyor durumlarla karşılaşmıştır. Ö11 ve Ö8, yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen ürünlerin ve ayrıştırılan atıkların korunmasında sıkıntı yaşadıklarını ve bu konuda tam anlamıyla bir yardım almadıklarını belirtmiştir.

İş birliği sürecinde faaliyetlerin ön koşullarını sağlayan destek ekiplerinin kurulması konusunda da eksiklikler olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ancak bu eksiklik STK'dan kaynaklanan değil öğretmenlerin tam olarak organize olamamasından kaynaklanan bir eksiklik olarak nitelendirilmiştir. Ö21 ve Ö23 haftalık faaliyetlerde farklı öğretmen gruplarının görevli olduğunu ve bir haftalık süreçte öğretmenlerin organize olmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, faaliyetler öncesindeki ön hazırlıkları yapacak başka bir öğretmen ekibinin oluşturulmamasının bir eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun STK'nın talep ettiği çalışmaların zamanında ve eksiksiz yapılması bakımından iş birliği sürecine olumsuz yansıyabildiği düşünülmektedir.

Öğretmenler iş birliği sürecinde eksik veya yetersiz gördükleri alanların iyileştirilmesine yönelik öneriler de sunmuşlardır. Bu önerilerin bir kısmını süreç içinde de uygulama fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Faaliyet çıktılarının devamlılığını sağlama amacıyla faaliyet alanında deneyimli öğretmenleri görevlendirdiklerini ve böylece faaliyet çıktılarının güvenliğini ve sürdürülebilirliği daha kolay sağlayabildiklerini paylaşmışlardır. Bu yöndeki uygulamalarını Ö8, aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bu süreçte bitkilerle ilgilenen, bahçecilik kültürü ile yetişen ve bu kültürü hala devam ettiren arkadaşlarımız olduğunu gördük. Tohum ekmeyi, şaşırtma yapmayı, elde edilen üründen tekrar tohum elde etmeyi öğrendik. Ancak bunun yanında bir sürü başka iş var. Çapalama, sulama gibi. STK dışında konuya hâkim arkadaşlarımızın süreçte yardımcı olması çok önemliydi. Çünkü sayı ile gelen tohumları telef etme gibi bir lüksümüz yoktu. Bu yüzden bitki yetiştirmede uzman öğretmenlerimiz her tohumdan birer örnek alarak evlerinde de yetiştirdiler.

Sosyal girişimcilik faaliyet alanına özgü fiziki altyapının geliştirilmesi iş birliği sürecinde karşılaşılan bazı sorunlara çözüm olarak sunulmuştur. Okulda yeterli genişlikte kompost alanı olmamasının iş birliğinden ve dolayısıyla sosyal girişimcilikten elde edilen faydaların daha düşük düzeyde kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, okulun fiziki şartlarında iyileştirmeye ihtiyaç olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konudaki görüşünü Ö4, *“Okulumuz kalabalık bir okul. Bu yüzden çıkan atıklar çok fazla. Bu konuda okulda özel bir alan olması şart. Bahçede gübre olarak kullandığımız kompostu sadece iki sınıfa söyleyerek elde ettik. Tüm sınıflara söylediğimizde üreteceğimiz kompostu düşünemiyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin katkı sağlayıcı olduğu alanlar öğretmenler tarafından oldukça geniş kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu alanlar arasında özellikle öğretim ile de bağlantılı olması bakımından iş birliğinin, öğretim programı ile sosyal girişimcilik faaliyetleri arasında bağlantı kurulabilmesini sağlaması dikkat çekmektedir. STK ile yapılan iş birliğinin öğrencilerin derslerde öğrendiklerini pratiğe aktarmalarını sağladığı öğretmenler tarafından memnuniyetle dile getirilmiştir. Ö5, bu konudaki deneyimini ve öğrencilerine ilişkin gözlemlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Çevre ile ilgili konuları öğrencilerin farkındalık kazanması için derslerimizde anlatıyorduk. Ancak çocuklar ile birebir uygulamasını maalesef yapamıyorduk. Tohumu bilmeyen, toprağa dokunmayan birçok öğrencimiz vardı. Artık çocuklar tohumu tanıyor, ekiyor, atıkları değerlendiriyor ve böceklenme gibi herhangi bir sorun yaşadığımızda doğal çözümler üretiyor. Okulun temizliğine ekstra dikkat ediyor.

İş birliği sürecinin katkı sağlayıcı olduğu alanlardan bir diğeri, okulun toplumsal fayda sağlayabilecek hizmet ve ürün üretebilmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, STK ile yaptıkları iş birliği sonucunda artık topluma da fayda sağlayan bir okul haline geldiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler (Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö18, Ö26 ve Ö28), sera uygulamaları ile uygun ortam ve şartlar sağlanarak tohumların filizlenmesinin sağlandığını, toprağı verimli hale getirmek için kompost üretildiğini, karbon ayak izini azaltmaya yönelik farkındalık geliştirildiğini ve takas yoluyla ata tohumu elde edilmesine katkı sağlandığını özellikle vurgulamıştır.

Okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tamamlanmasının ardından devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergelerinin neler olduğuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin kodlamalar Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74

Devlet Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı Sonunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergeleri	Okul Kaynaklarının Verimli Kullanımı	- Okulun kullanılmayan alanlarının değerlendirilmesi - Öğretmenlerin farklı yeteneklerinden faydalanılması
	Kurumlar Arası İletişim Ağının Genişlemesi	- İş birliği yapılabilecek kurum ve kuruluşlara ilişkin araştırmaların artması - Okulun iş birliğine yönelik sosyal etkileşim ağının genişlemesi
	Okulun Üretkenliğinin Artması	- Öğretmenlerde üretime yönelik çalışmalara karşı merak oluşması - Gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin büyütülmesine /genişletilmesine yönelik çalışmaların yapılması - Uzun vadeli üretkenliği sağlayabilecek yatırımların aranması - Toplumsal sorunlara çözüm üretme isteğinin artması - Ürün veya hizmet üretimini hedefleyen yenilikçi fikirlerin artması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarının maddi kazanca dönüştürülmesi
	İş Birlikli ve Dinamik Okul Ortamı	- Okul paydaşlarının (öğretmen ve öğrenciler) yeni ilgi alanları kazanması - Okul paydaşlarının (öğretmen ve öğrenciler) sorumluluk üstlenme isteğinin artması - Okul süreçlerinde fikirleri eyleme dönüştürmenin teşvik edilmesi - Okul paydaşlarının (öğretmen ve öğrenciler) sosyal girişimcilik bağlamındaki ilgi alanlarının keşfedilmesi - Öğretmenlerin liderliğinin teşvik edilmesi - Okul içindeki iş birliğinin artması - Okul içindeki iletişimin daha etkili hale gelmesi

Öğretmenler sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tamamlandıktan sonra okullarının sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştiğini düşünmektedirler. Tablo 74 incelendiğinde, bu gelişimin göstergelerinin okul kaynaklarının verimli kullanımı, kurumlar arası iletişim ağının genişlemesi, okulun üretkenliğinin artması ve iş birlikli ve dinamik okul ortamının oluşması bağlamında değerlendirildiği görülmektedir.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin okul kaynaklarının verimli kullanımı alanındaki göstergelerinden biri, okulun kullanılmayan alanlarının değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenler artık okul kaynaklarının tamamını değerlendirerek sosyal girişimcilik anlayışı ile ürün ve hizmet ortaya çıkarmaya odaklandıklarını belirtmiştir. Bu konuda Ö15, *“Okulda birçok alan var değerlendirilmesi gereken. Öğretmen arkadaşlar ile arka bahçemize kompost alanı kuracağız ve öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda ekim alanımızı genişleteceğiz.”* diyerek çevre ve sürdürülebilirlik alanındaki planlarını paylaşmıştır. Öğretmenler, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonrasında sadece fiziki kaynakları değil beşerî kaynakları da etkili bir şekilde kullanarak hizmet üretme kabiliyetlerini artırdıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda okuldaki öğretmenlerin farklı yeteneklerinden nasıl faydalanabileceklerini öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Bu gösterge ile ilgili olarak Ö12 ve Ö19, sosyal girişimcilik faaliyetleri boyunca öğretmen arkadaşlarının farklı ilgi alanlarını gördüklerini, meslektaşlarını daha yakından tanıdıklarını ve meslektaşlarının farklı alanlardaki yeteneklerinden faydalanarak kurumsal üretkenliklerini nasıl artırabileceklerini anladıklarını belirtmiştir.

Devlet okulunun kurumlar arası iletişim ağının genişlemesi, sosyal girişimci bir okul haline geldiğinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler, bu gösterge alanı ile ilgili olarak özellikle okulun iş birliğine yönelik sosyal etkileşim ağının genişlemesinin sosyal girişimciliklerini güçlendiren önemli bir gelişim olduğunu düşünmektedirler. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sayesinde birçok kurumla ve uzmanla tanıştıklarını ve bundan sonra da kurdukları bu iş birliklerini farklı sosyal girişimcilik çalışmalarında devam ettireceklerini ifade etmişlerdir. Ö9, *“Son haftaki etkinlikte ODTÜ Deniz Bilimleri Enstitüsünden gelen hocalarla iletişim kurduk ve öğrenciler ile birlikte önümüzdeki dönem onları ziyaret etmek istediğimizi belirttik. Onlar da bizi kırmadı. Böylece, öğrencilerimizle deniz canlılarını yakından tanıyacağız.”* açıklamasında bulunmuş ve şimdiden iş birliklerini devam ettirme girişiminde bulunduklarını vurgulamıştır.

Öğretmenler, kurumlar arası iletişim ağının genişlemesi bağlamında iş birliği yapılabilecek kurum ve kuruluşlara ilişkin araştırmaların artmasının da sosyal girişimcilik kapasitelerinin gelişmesinin bir göstergesi olduğunu düşünmektedirler. Yaptıkları sosyal girişimcilik çalışmalarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmek adına hangi kurum ve kuruluşlardan yardım alabileceklerine dair araştırmalar yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ö25, “Okul bahçesinde gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarının korunmasına yönelik ortaklıklar kurmamız gerekir.” şeklinde bir değerlendirme yaparak kurumlar arası iş birliğini yürütmeye deneyim kazanan öğretmenlerin, okulun ihtiyaçlarını gidermek için iş birliği arayışına gireceklerine işaret etmiştir.

Okulun üretkenliğinin artması bağlamında, gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin büyütülmesine/genişletilmesine yönelik çalışmaların yapılması, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin önemli bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerine yönelik okul paydaşlarından artık çok fazla talep geldiğini ve bu talepleri karşılayabilmek için STK ile yaptıkları çalışmaları genişletmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö8, bu konudaki planlarını şu şekilde açıklamıştır:

Bu çalışmada bu sene sınıf öğretmeni olduğum sınıfın öğrencileri ile birlikte bahçe işlerini yürüttüm. Ancak okuldan talep çok fazla ve ekim alanı sınırlı. Bu yüzden alanı genişletmemiz şart. ... Bahçede kendi yöntemlerimizle serumla sulama sistemi kurduk. Bunu da geliştirmemiz gerekir.

Okulun üretkenliğinin artması bağlamında dikkat çeken göstergelerden biri de uzun vadeli üretkenliği sağlayabilecek yatırımların arayışı olmuştur. Öğretmenler, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tamamlanmış olsa da yürüttükleri faaliyetleri devam ettirmek ve üreten bir okul olmak istediklerini ve bu amaçla okulun bu tür faaliyetlerini destekleyecek yatırımcı arayışında olduklarını paylaşmışlardır. Özellikle ata tohumunu yaygınlaştırma konusunda daha büyük ölçekli hedeflerinin olduğunu ve bu alanda okula finansal destek sağlayabilecek yatırımcıların arayışına başladıklarını dile getiren öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenlerden biri olan Ö8, şu açıklamaları yapmıştır:

Bahçede yetiştirdiğimiz ürünlere herhangi bir zarar gelmesin diye çok özendik. Yetiştirdiğimiz biberden, pembe domatesten, yayla domatesinden, salatalıktan tohumlarımızı aldık ve tohumların bir kısmını kış sebzeleri ata tohumları ile takas

ettik. Ata tohumunu yaygınlaştırmak istiyoruz. Seramızda küçük bir panelimiz var ancak bu paneli büyütmemiz, sulama sistemimizi geliştirmemiz ve ekim alanlarımızı genişletmemiz gerekiyor. Bu planlarımızı gerçekleştirmemizin yanı sıra önemli bir konu olarak güvenliği sağlama konusunda bir yatırımcı bulmamız gerekiyor.

Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarının maddi kazanca dönüştürülmesi de okulun üretkenliğinin arttığını gösteren somut göstergelerden biridir. Okulun sosyal girişimcilik faaliyetleri yoluyla elde edebileceği gelirin okul ve toplum yararına yeni faaliyetlerin düzenlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ö19, sosyal girişimcilik faaliyetleri yoluyla gelir elde edebileceklerini şu şekilde açıklamıştır:

Kompost, sera, enerji gibi alanlarda programa katılmayan öğretmenlerden sorular geliyor. Kompost edinmek isteyen öğretmenlerimiz var. Arkadaşımın da ifade ettiği gibi biz sadece iki sınıftan talep ettik. Tüm okuldan talep ederek, kompost alanımızı genişleterek ürettiğimiz kompostu satmayı hedefliyoruz. Okulda büyük ilgi uyandırdı.

Okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştiğinin göstergelerinden bir diğeri, iş birlikli ve dinamik bir okul ortamının oluşması olarak belirlenmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonrasında okul paydaşlarının yeni ilgi alanları oluşturduğu ve bu durumun okula bir dinamizm getirerek farklı alanlarda sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulunulabilmesinin kapısını açtığı düşünülmektedir. Yeni ilgi alanı oluşturan öğretmenlerden biri olan Ö7, önceden ekolojik farkındalığının yetersiz olduğunu ancak şimdi bahçe ile ilgili faaliyetlerde büyük bir heyecanla yer almak istediğini söylemiştir.

Öğretmenler, sosyal girişimcilik bağlamındaki ilgi alanlarını keşfettiklerini ve böylece artık daha bilinçli bir şekilde farklı sosyal girişimcilik alanlarında da çalışabileceklerini paylaşmışlardır. Sosyal girişimcilik ile bağlantılı olabilecek alanlara ilgisinin arttığını dile getiren öğretmenlerden Ö8, okul dışında kompost çalışmaları yaptığını ve kompostları artık okulda değerlendireceğini belirtirken Ö28, okul dışında bahçecilik ile uğraştığını ve bahçe etkinliklerinin okulda devamlılığını sağlamada etkin rol aldığını ifade etmiştir. Ö28 gibi birçok öğretmen, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonrasında sorumluluk üstlenme isteğinin arttığını belirterek bundan sonra, okullarında sosyal girişimcilik faaliyetlerinde gönüllü olan daha fazla öğretmen olacağına dikkat çekmiştir. İş birlikli ve dinamik okul ortamının göstergelerinden biri

olarak okul içindeki iletişimin ve iş birliğinin artmasının, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin artık daha kolay bir şekilde ve devamlılık anlayışıyla yürütülmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Ö20, artık mesai saatleri dışında bile sosyal girişimcilik çalışmaları için meslektaşları ve öğrencileri ile bir araya geldiklerini “*Hafta sonu bahçe ile ilgili görevleri yerine getirmek için çayımızı, kahvemizi alıp bazen çocuklarımızla okulda bir araya geliyoruz.*” şeklinde paylaşmıştır.

4.1.5.2. STK’nın İş Birlikli Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı okul ve STK iş birliği ile tamamlandıktan sonra programda görev alan STK temsilcilerinin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında okul ve STK’nın üstlendiği rollere ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Okul ve STK’nın üstlendiği rollere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75

STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ve STK’nın Üstlendiği Rollere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul-STK İş Birliği Sürecindeki Rol Dağılımı	Öğretmenlerin Roller	Planlama
		- Faaliyetlerin içeriğini belirleme - STK’yı yönlendirme - Okulun ihtiyaçlarını belirleme - Okul dışı faaliyetlere katılacak öğretmenleri belirleme
		Uygulama
		- Faaliyet programına uyma - Faaliyetlerin devamlılığını sağlama - Öğrencileri yönlendirme
		Yaygınlaştırma
		- Faaliyetlerin okul paydaşları tarafından bilinirliğini sağlama - Faaliyetlerin dış paydaşlar tarafından bilinirliğini sağlama
		Denetim ve Değerlendirme
		- Okul paydaşlarına ilişkin görevlendirmelerin kontrol edilmesi - Gerçekleştirilen görevlerin STK’ya bildirilmesi

Tablo 75'in devamı

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul-STK İş Birliği Sürecindeki Rol Dağılımı	Okul Yönetiminin Rollerini	Planlama
		- Öğretmenlerin ders programlarını sosyal girişimcilik faaliyet programına göre düzenleme
		- Faaliyetlerde görev alan öğretmenlerin çeşitliliğini sağlama
		- Faaliyetlerde görev alan öğretmenlerin görev dağılımında denge sağlama
	Okul Kültürü ve İklimi Oluşturma	Yönetim
		- Farklı iş birlikli çalışmalarını destekleme
		- Faaliyetlere katılım konusunda liderlik yapma
		- STK ile ortak hedefler geliştirme
	STK'nın Rollerini	- Sosyal girişimcilik faaliyetlerini sahiplenme
		- Okulda sosyal girişimciliğe yönelik bir misyon tanımlaması yapma
		- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin içeriğini ve uygulama sürecini tasarlama
		- Okul ile deneyim paylaşımında bulunma
	STK'nın Rollerini	- Sosyal girişimcilik hakkında farkındalık oluşturma
		- Okula danışmanlık yapma
		- Okulun karşılaştığı sorunlara çözüm üretme
		- Faaliyetlerin uygulanabilmesi için okulda dayanışma ortamı oluşturma
	STK'nın Rollerini	- Okulu iş birliği yapabileceği kurum ve kuruluşlara yönlendirme

Tablo 75'te görüldüğü gibi, okul-STK iş birliği bağlamındaki sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında öğretmenlerin rolleri planlama, uygulama, yaygınlaştırma, denetim ve değerlendirme alanlarında değerlendirilirken, okul yönetiminin rolleri planlama, okul kültürü ve iklimi oluşturma ve yönetim alanlarında değerlendirilmiştir. STK temsilcileri iş birliği sürecinde kendi rollerini ise belirli bir alan bağlamında açıklamamıştır. STK'nın rolleri planlama, uygulama, denetim ve değerlendirme ve uygun kültür ve iklim oluşturma gibi farklı alanlarda iç içe işleyen bir

yapıda ifade edilmiştir. STK'nın rolleri farklı görev alanlarının her biri ile ilişkili olarak açıklandığından bu rollere ilişkin bir görev alanı sınıflandırması yapılmamıştır.

STK temsilcileri, öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerinin içeriğinin belirlenmesine fikir sunarak katkıda bulunduklarını ve faaliyetlerin yürütülmesine ilişkin bazı durumlarda STK'yı yönlendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yöndeki katkı sağlayıcı davranışlarının faaliyetlerin etkili bir şekilde planlanması açısından oldukça değerli olduğu STK temsilcileri tarafından dile getirilmiştir. Bu yöndeki görüşünü STK2, *“Benimle birlikte etkinlikte çalışan öğretmenler konulara çok meraklıydı. Hatta bazı konularda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunduk ve bize etkinliklere eklememiz gereken bilgiler verdiler. İçerik geliştirmemiz gereken bazı durumları ortaya koydular.”* şeklinde ifade etmiştir. STK temsilcilerine göre, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin başarılı bir şekilde planlanmasında okulun ihtiyaçlarının bilinmesi kritik bir rol oynamıştır. Okulun ihtiyaçlarının saptanarak planlama çalışmalarının yönlendirilmesinde de öğretmenlerin görev aldığına dikkat çekilmiştir. STK temsilcilerinin tamamı, planlama süresince öğretmenlerin okulun eksikliklerinin tamamlanmasını istediklerini birçok kez söylediğine vurguda bulunmuştur.

STK temsilcileri, öğretmenlerin uygulama sürecinde büyük bir özveri ile çalıştıklarına özellikle vurguda bulunarak faaliyetlerin devamlılığını sağlamanın, öğretmenlerin uygulama sürecindeki rollerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. STK1, öğretmenlerin üstlendiği bu rolün önemini şu şekilde açıklamıştır:

Biz etkinlikleri yapıyorduk ve etkinlik kapsamında haftalık olarak yapılacakları belirleyip, bir sonraki etkinliğe katılacak öğretmenlerle ön hazırlık görüşmesi yaparak okuldan ayrılıyorduk. Ancak yapılan sosyal girişimcilik etkinliklerinin sürdürülebilirliğini okuldaki öğretmenler sağlıyordu. Seranın havalandırılması, fidelerin sulanması, pet şişelerin toplanması, okul içi panoların düzenlenmesi, atıkların ayrıştırılması gibi birçok görevi onlar yerine getiriyordu. Onlar özveri ile çalışmasaydı bu çalışma bu noktaya ulaşmazdı.

Öğretmenlerin uygulama sürecindeki bir diğer rolü, faaliyet programına uymak olarak ifade edilmiştir. STK3, birkaç öğretmenin sağlık sorunları nedeniyle haftalık faaliyete katılamadıklarını ve bu durumu faaliyet öncesinde haber verdikleri için gerekli çözümlerin üretilebildiğini belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin program boyunca tüm faaliyetlere eksiksiz bir şekilde katılım gösterdiğini ve programın başarısı açısından

öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin de faaliyet programına uymak olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin yaygınlaştırma sürecindeki rolleri, faaliyetlerin okul paydaşları ve dış paydaşlar tarafından bilinirliğinin sağlanması olarak ifade edilmiştir. STK3, öğretmenlerin bu rollerini aktif bir şekilde yerine getirdiklerini şu şekilde açıklamıştır: *“Etkinlikleri gerçekleştirdiğimiz süreçte öğretmenler yapılan çalışmaları fotoğraflıyor ve okulun web sayfasından sorumlu arkadaşları ile paylaşıyordu. Okulun web sayfasına eklenecek fotoğrafları özenle seçiyorlardı. Ayrıca veli gruplarında ve çalışmayı yürüttüğümüz öğretmenlerin bulunduğu grupta, gerçekleştirilen faaliyetlerin özetleri ve fotoğrafları paylaşıyordu.”* Öğretmenlerin, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ürünlerinin dış paydaşlara yönelik tanıtım çalışmalarında da etkin bir şekilde rol aldığını STK2 şu şekilde anlatmıştır:

Okulda gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarını sergilemek üzere Mersin’de Dünya Çevre Günü kapsamında düzenlenen etkinliğe hemen hemen tüm okul paydaşları katıldı. Faaliyet çıktılarının sergilenmesinde ve tanıtılmasında rol aldılar ve konulara çok hakimlerdi. Öğretmenler ve öğrenciler stantlarını özenle hazırladı. Okul bahçelerinin maketlerini ve ayrıca sulama sistemi ile ilgili geliştirdikleri projelerini sergilediler. Yaptıkları çalışmalarını stantlarını ziyarete gelen misafirlere anlattılar.

Öğretmenler, denetim ve değerlendirme sürecinde okul paydaşlarına ilişkin görevlendirmelerin kontrol edilmesini ve gerçekleştirilen görevlerin STK’ya bildirilmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin, meslektaşları tarafından görevlerin yerine getirilip getirilmediğini kontrol etmesinin ve STK temsilcilerine de okulda yapılan bağımsız çalışmalar hakkında sürekli bilgi vermesinin, faaliyetlerin amacına ulaşmasında en katkı sağlayıcı öğretmen rolleri arasında yer aldığı düşünülmektedir. STK1, iş birliği süreci ilerledikçe öğretmenlerin denetim ve değerlendirme ile ilgili rollerine yönelik bakış açılarında nasıl bir değişim gözlemlendiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

İlk etkinliklerde, verilen görevleri teyit etmek için kontrol ettiğimizde öğretmenler birbirine ve bize kırılabiliyordu. Ancak zamanla birbirlerine yaptıklarını haber vermenin ve bizlere [STK temsilcilerine] yapılanları bildirmenin anında dönüt almak için çok faydalı olduğunu ifade etmeye başladılar. Çalışmalar devamlılığı olan çalışmalardı. Okul tecrübesizdi ve sonucun iyi olması için kontrol şarttı.

STK temsilcileri, okul yönetiminin planlama bağlamında üstlendiği roller arasında yer alan faaliyetlerde görev alan öğretmenlerin çeşitliliğinin sağlanmasının iş birliği sürecini güçlendirdiğini düşünmektedir. Faaliyetlerde görevli olan öğretmen ekiplerinin farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşturulmasının, faaliyetlere farklı bakış açılarıyla yaklaşılmasını sağladığı belirtilmiştir. Bu konuda STK1, *“Etkinliklerde farklı branşlarla çalışmak bizi de geliştiriyordu. Farklı branştaki öğretmenlerin yaklaşımını, uygulamadaki kabiliyetini görebiliyor ve yönlendirebiliyorduk.”* diyerek okul yönetiminin planlamadaki bu yaklaşımını takdir etmiştir. Okul yönetiminin ders programını sosyal girişimcilik faaliyetlerine göre ayarlaması da planlama süreci ile ilgili olarak STK temsilcilerinin memnuniyet duyduğu bir diğer konu olmuştur. Ancak okul yönetiminin planlamadaki bu yaklaşımının programın başlangıcında görülemediğine, program ilerledikçe bu yaklaşımın ortaya çıktığına da dikkat çekilmiştir. Bu yönde görüş bildiren STK1, okul yönetiminin zamanla kendilerine tanıdığı esnek planlama fırsatını *“Okul yönetimi okulun programı konusunda esneklik göstermiyordu. Ancak yapılan çalışmaların sonuçlarını göstermesi ile birlikte bir şekilde okulun programını bizim programımıza uyduruyordu. Böylece, faaliyetleri öğretmen ve öğrencileri aynı anda sürece dahil ederek gerçekleştiriyorduk.”* şeklinde açıklamıştır.

STK temsilcilerinin, okul yönetiminin iş birliği sürecindeki rollerini değerlendirdikleri alanlardan birisi de elverişli bir okul kültürü ve iklimi oluşturma olmuştur. Okul yönetiminin okulun zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için okulda akademik faaliyetler dışında herhangi bir sosyal faaliyete bütçe ayıramaması, iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik faaliyetlerine uyum sağlama bakımından bir dezavantaj olarak görülmüştür. Ancak STK temsilcilerinin görüşlerine göre, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı ile birlikte okul yönetiminin farklı iş birlikli çalışmaları desteklemeye başlaması, okulda iş birlikli sosyal girişimciliğe elverişli bir ortam oluşturmaya başlamıştır. Okul yönetimi program ilerledikçe farklı iş birlikli çalışmaları desteklemeyi bir rol olarak üstlenmeye başlamıştır. Okul yönetiminin program ilerledikçe STK ile ortak hedefler geliştirmesi de iş birlikli sosyal girişimciliği destekleyen bir okul iklimi oluşturulmasını sağlayan roller arasında değerlendirilmiştir. Okul yönetiminin STK'nın varlığını okulda kabullenerek ortak hedef geliştirmek istediğini STK2, şu şekilde anlatmıştır: *“Okul müdürü, öğrencilerin bazı proje çalışmalarından bahsederek bu projelere yönelik yönlendirmede bulunmamızı talep etti. Ayrıca bundan sonra MEB ile yapılacak çalışmalara okullarının destek olabileceğini belirtti.”*

Okul yönetiminin iş birliği sürecinde STK temsilcileri tarafından yönetim bağlamında ifade edilen tek rolü, okulda sosyal girişimciliğe yönelik bir misyon tanımlaması yapmak olmuştur. STK1, okul yönetiminin sosyal girişimciliği okul misyonuna dahil etmeye nasıl karar verdiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yerel gazetelerde ve sosyal medyada yayımlanması, il bazında ses getirmesi ve velilerin sosyal medya üzerinden olumlu yorumlarda bulunması üzerine okul müdürü sosyal girişimciliği bir misyona dönüştürmek istediğini belirtmiştir.”* Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi bakımından sosyal girişimciliğin okulun bir misyonu haline getirilmesi, kritik öneme sahip bir rol olarak görülmüştür.

STK’nın, devlet okulu ile iş birliği boyunca yönlendiren taraf olması nedeniyle üstlendiği her bir rol, birbiri ile iç içe geçerek planlama ve denetim gibi farklı görev alanlarıyla ilişkili hale gelmiştir. Bu nedenle, STK’nın rolleri kompleks bir yapı oluşturmuştur. STK temsilcileri, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca okul ile yaptıkları iş birliğinde kendilerinin üstlendikleri roller arasındaki, okulu iş birliği yapabileceği kurum ve kuruluşlara yönlendirmenin ve sosyal girişimcilik hakkında farkındalık oluşturma, sürdürülebilirliğin sağlanmasına hizmet eden nitelikte roller olduğunu düşünmektedir. STK2, üstlendikleri bu rolleri *“Biz STK olarak eğitimlerimizi verdik. Ayrıca öğretmenlerin ilk görüşmemizde belirttikleri okul ihtiyaçlarını gidermelerine ve ilerlemek istedikleri alanlar üzerine ortaklıklar kurmalarına vesile olduk. Çevre ve sürdürülebilirlik konuları ve sorunları çerçevesinde bilinçlenmeyi sağladık ve değişimi başlattık.”* şeklinde açıklayarak okulun kapasitesini geliştirmek için gerekli yönlendirmelerde bulunduklarını vurgulamıştır.

STK temsilcileri, iş birlikleri süresince okula danışmanlık yapma ve okulun karşılaştığı sorunlara çözüm üretme rollerini de aktif bir şekilde üstlendiklerini belirtmiştir. STK temsilcilerinin görüşlerine göre, okulun gerek farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği kurma deneyiminin gerekse sosyal girişimcilik deneyiminin olmaması, okulun süreç boyunca pek çok sorunla karşılaşmasını ve bu nedenle okula aktif bir şekilde danışmanlık yapılmasını gerektirmiştir. STK2, üstlendikleri bu danışmanlık rolünü şu şekilde anlatmıştır:

Okul daha önce herhangi bir iş birliği geliştirmemişti ve süreci yönetme konusunda çok eksikti, ne yapacağını bilmiyordu. Bazı taleplerini biz de STK olarak karşılayamıyorduk. Bizim dışımızda okulun belediye ile ortaklık kurması,

daha kapsamlı bir deneyim kazanmasını ve protokol hazırlamayı öğrenmesini sağladı.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında STK'nın okul ile iş birliği sürecinde karşılaştığı zorluklara yönelik görüşlerine ilişkin kodlamalar Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76

Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında STK'nın Okul ile İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
STK'nın İş Birliği Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar	Güven Oluşturma ile İlgili Zorluklar	- STK'nın faaliyetlerine yönelik sorgulayıcı yaklaşım sergilenmesi - STK'nın çalışmalarına şüpheyle yaklaşılması
	Okul Yapısı ile İlgili Zorluklar	- Okulun öğrenci sayısının fazla olması - İkili eğitim yapılması nedeniyle faaliyetlerin ortak organizasyonu
	Program Düzenleme ile İlgili Zorluklar	- Öğretmenlerin uygun zamanlarına göre faaliyetlerin ayarlanması - Destek alınan dış uzmanların programına göre faaliyetlerin zamanlanması
	Faaliyetlerin Takibi ile İlgili Zorluklar	- STK'nın rehberliğindeki ana faaliyeti takip eden faaliyetlerden sorumlu öğretmenlerin belirlenmesi - STK'nın rehberliğindeki ana faaliyeti takip eden faaliyetlerden sorumlu öğretmenlere eğitim verilmesi

Tablo 76 incelendiğinde, STK'nın okul ile iş birliği sürecince güven oluşturma, okul yapısı, program düzenleme ve faaliyetlerin takibi alanlarında zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. STK temsilcileri, okul yönetiminin iş birliği sürecinin başlangıcında STK'ya şüpheli ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaştığını ancak yapılan faaliyetlerin niteliğini ve başarılı sonuçlarını gördükçe STK ile iş birliğine açık bir tutum sergilemeye başladığını belirtmiştir. Okul yönetiminde gözlemlenen bu tutum değişimini STK1, şu şekilde açıklamıştır: “Çalışmanın başlangıcında okul yönetiminin şüpheli ve sorgulayıcı yaklaşımı iş birliğinin ilerlemesinde bazı zorluklar yaşatsa da ilerleyen zamanlarda, faaliyetlerin sonuç vermesi ile birlikte okul yönetiminin bu yaklaşımı kendiliğinden samimi bir katılıma ve paylaşıma dönüşmüştür.”

STK'nın okul yapısı nedeniyle yaşadığı en büyük zorluk, okulda ikili eğitim yapılmasından kaynaklanmıştır. İkili eğitim olması nedeniyle faaliyetlerin okul genelinde ortak bir şekilde organize edilmesinde sorun yaşanmıştır. STK temsilcileri, öğretmenlerin faaliyetlerin tekrar edilmesini istediğini veya iki grubu da faaliyetlere dahil etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. STK, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki faaliyetleri düzenleme konusunda da zaman zaman güçlük çektiğini paylaşmıştır. STK temsilcileri, öğretmenlerin uygun zamanlarına göre faaliyetlerin ayarlanması için büyük uğraşlar verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin birden fazla faaliyete katılmak istemelerinin de programların düzenlenmesinde bazen karışıklığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilgisinden kaynaklanan program düzenleme zorluğunu STK2, *“Faaliyetlere katılmak isteyen öğretmenler tahminimizden daha çok oluyordu fakat ortak programı ayarlamak zordu.”* şeklinde paylaşmıştır.

Okul-STK iş birliği sürecinde faaliyetlerin takibi de STK'nın zorluk yaşadığı alanlar arasında yer almıştır. STK temsilcileri, haftalık faaliyetleri kendilerinin başlattığını, örnek uygulamalar yaptıklarını ancak bu faaliyetleri devam ettirme sorumluluğunun okulda olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, kendileri okuldan ayrıldıktan sonra faaliyetler ile ilgili yapılan devam çalışmalarını takip etme konusunda, öğretmenlerin kendi aralarında organize olmada yaşadıkları zorluklar nedeniyle bazen sorunlar yaşanabildiğini paylaşmışlardır. Bu konuda karşılaştıkları zorluğu STK4, şu sözlerle açıklamıştır:

Biz okuldan ayrıldıktan sonra faaliyete katılan sorumlu öğretmen, diğer okul paydaşları ile organize olup faaliyetlerin sürdürülebilirliğini sağlıyordu. Bilgi eksikliği olduğunda bizler yine faaliyet konusu ile ilgili özet bilgiler paylaşıyorduk. Ancak sorumlu öğretmenlerin belirlenmesi ve sorumlu öğretmenlerin verdiği görevlerin gerçekleştirilmesinde karmaşa yaşanabiliyordu.

STK görüşleri doğrultusunda, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul-STK iş birliği sürecini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan kodlamalar Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77

STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul-STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul- STK İş Birliği Sürecini Etkileyen Faktörler	Okul İçi Faktörler	Olumlu Faktörler
		- Okul yönetiminin katılımının sürekliliği - Okul yöneticisinin liderliği - Öğretmenlerin yenilikçi anlayışa sahip olması - Öğretmenlerin değişime açık olması - Sosyal girişimciliği içeren okul vizyonu oluşturulması
	Okul İçi Faktörler	Olumsuz Faktörler
		- Okul yönetiminin güven sorunu - Öğretmenler arasındaki iletişimin zayıf olması - Öğretmenlerin iş yükünün fazlalığı - Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı - Okulda ikili eğitim yapılması - Okul paydaşları arasında gerçekleştirilmesi istenilen faaliyetler ile ilgili anlaşmazlıklar
	Okul Dışı Faktörler	Olumsuz Faktörler
		- Ortaklık için protokol imzalanmasına ilişkin zaman alıcı çalışmalar - Faaliyetlerde görev alan dış uzmanların (eğitimcilerin) programlarını ayarlama güçlüğü - Okul dışı faaliyetlere katılacak öğrencilerin veli izin yazılarının beklenmesi - Faaliyet ürünlerinin korunmasının (güvenliğinin) sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasının güçlüğü

Tablo 77’de görüldüğü gibi, STK temsilcileri sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul ile iş birliklerini etkileyen faktörleri okul içi ve okul dışı olarak belirtmiştir. Okul içi faktörleri hem olumlu hem de olumsuz yönde değerlendirirken okul dışı faktörler arasından sadece olumsuz olanlar hakkında değerlendirme yapmışlardır.

Okul içi bir faktör olarak okul yönetiminin katılımının sürekliliğinin, iş birliğini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. STK 2, okul yöneticilerinin faaliyetlere katılım göstererek teşvik edici bir liderlik yapmalarının etkisini “*Etkinliklere idareciler de katıldı. Sürekli katılım göstermeleri, öğretmenlerin rahat çalışmasını ve okul*

paydaşlarının ortak bir amaç için çalışmasını sağlamak adına önemliydi.” diyerek açıklamıştır. Öğretmenlerin yenilikçi anlayışa sahip olması ve değişime açık olması da iş birliği sürecini olumlu etkileyen okul içi faktörler olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okul ortamında sınıflardaki öğretimin dışında da fark yaratacak faaliyetler yapma motivasyonuna sahip olmasının iş birliği sürecini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu yöndeki motivasyonunun, STK’nın iş birliği sürecindeki taleplerine gönüllü bir şekilde yanıt vermelerini sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin değişim ve yenilik arayışı içinde olduğunu STK4, *“Öğretmenler en başta düzenlediğimiz hazırlık toplantısında, okulda hep aynı şeyleri yaptıklarından ve bu durumdan sıkıldıklarından bahsetmişlerdi. Monotonluktan çıkmak istediklerini belirtmişlerdi ve bunu başardık.”* şeklinde dile getirmiştir.

Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı ve okulda ikili eğitim yapılması okul-STK iş birliğini olumsuz etkileyen okul içi faktörler olarak adlandırılmıştır. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı hazırlanmaya başlandığında, her bir faaliyeti bir kez yapacağını düşünen STK temsilcileri, süreç içinde okul paydaşlarından gelen yoğun ilgiye karşılık vererek faaliyetleri tekrarlamak zorunda kalmışlardır. STK3, ikili eğitimin ve öğrenci sayısındaki fazlalığın iş birliği sürecinde kendilerini zorladığını ve programın zaman zaman aksamasına neden olduğunu şu şekilde paylaşmıştır:

Okulda ikili eğitim olması ve kalabalık bir okul olması, program hazırlamayı zorlaştırdı. Hem sabahçı hem de öğlenci grupların öğrencileri ve öğretmenleri ile birlikte iki gruba yönelik programlama yapmak bizim için zor oldu. Çünkü sabah ve öğleden sonra olmak üzere bazı etkinlikleri talep edildiği için iki kere verdiğimiz oldu.

STK temsilcileri, okul paydaşları arasında gerçekleştirilmesi istenilen faaliyetler ile ilgili anlaşmazlıklarla da karşılaştıklarını paylaşmıştır. Özellikle faaliyetlerde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi konusunda yaşanan sorunların iş birliğinin bazen duraksamasına neden olduğu ifade edilmiştir. STK3, böyle durumlarda kendilerinin okul içinde denge sağlamaya çalıştığına dair *“Birçok etkinliği iki defa yaptık. Öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenler arasında anlaşmazlıklar yaşanıyordu. Okul yönetimi aynı öğretmenlerin etkinliklere katılmasını istemiyordu ama orta yolu bulmaya çalışıyorduk.”* açıklamasında bulunmuştur.

Okul- STK iş birliği sürecini etkileyen okul dışı faktörler olumsuz yönde değerlendirilmiştir. Ortaklık için protokol imzalanmasına ilişkin çalışmaların fazla zaman

alması, iş birliğinin yavaşlamasına neden olmuştur. Ancak bu çalışmaların fazla zaman almasının nedeni okul yönetiminin tutumu olarak görülmüştür. Her ne kadar protokol imzalanmasına yönelik süreç okul dışı bir faktör olsa da bu faktörün olumsuz olarak nitelendirilmesi okul yönetiminden kaynaklanmıştır. STK1, bu konu ile ilgili karşılaştıkları durumu şu şekilde anlatmıştır: *“Okul yönetimi, belediye ile uzun süreli iş birliği yapmak için hazırlanan protokolü imzalama konusunda tereddüt etmiş ve bir hafta yanıtsız kalmıştır. Bunun nedenini ideolojik olarak açıklamıştır fakat sonrasında okulunun menfaatlerini gözeterek protokolü imzalamıştır. Bu durum okula zaman kaybettirmiştir.”*

İş birliğini olumsuz yönde etkileyen okul dışı bir diğer faktör, faaliyet ürünlerinin korunmasının (güvenliğinin) sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasında yaşanan güçlük olmuştur. Faaliyet çıktılarının okulda korunmasına yönelik bir güvenlik politikasının oluşturulamaması, iş birliğinin devam ettirilmesi açısından da olumsuz bir durum olarak nitelendirilmiştir. STK2, bu durumun kendileri açısından iş birliğinde yarattığı sorunu *“Okulun merkezi bir yerde yer alması, en başta yapılan çalışmalara öğrencilerin hâkim olmaması ve bu yüzden bu çalışmaların öğrencilerde merak uyandırması kurulan seranın, ektiğimiz ata tohumlarının, ayrıştırılan atıkların korunmasında zorlanmamamıza neden oldu.”* şeklinde açıklamıştır.

Faaliyetlerde görev alan dış uzmanların (eğitimcilerin) programlarını ayarlama güçlüğü, iş birliği sürecini etkileyen okul dışı olumsuz faktörlerden bir diğeri olmuştur. STK temsilcileri, alanında uzman eğitimcileri programa dahil edebilmek için büyük emek verdiklerini ancak öğretmenlerin programını uzman eğitimcilerin programına göre ayarlama bazı sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. STK1, bu yönde yaşanan sıkıntının iş birliği sürecinde kendilerini yordüğünü şöyle dile getirmiştir:

Okuldaki öğretmenin programını ayarlamakla maalesef iş bitmiyordu. Çalışmanın başında öğretmenler, faaliyetlerin konu alanlarında uzman kişilerden eğitim almak istediklerini belirtmişlerdi. Bu nedenle, dışarıdan bir eğitimci bul, randevulaş, görüşmeye git gibi birçok iş vardı. Öğretmenler ile dışarıdan gelen eğitimcilerin programını aynı anda ayarlamak çok zordu.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiğine ilişkin STK temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalar Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78

STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programında Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinin Etkililiği	İş Birliği Sürecinin Eksik veya Yetersiz Olduğu Alanlar	- Okul yönetiminin esnek çalışma anlayışını uygulaması - Okulun çalışmalarının görünürlüğünün sağlanması - Okul paydaşlarının tamamının STK'ların işleyişi hakkında donanımlı olması - Okul yönetimi ve öğretmenler arasında aktif iletişim olması - Sosyal medyanın aktif bir şekilde kullanılması - Faaliyet çıktılarının güvenliğinin sağlanması
	İş Birliği Sürecinin Eksik veya Yetersiz Olduğu Alanlara Yönelik İyileştirme Önerileri	- STK'ların işleyişi hakkında okul paydaşlarının tamamının STK tarafından doğrudan bilgilendirilmesi - Okula yatırımcı çekmenin önemine ilişkin okul içi farkındalık oluşturulması - Okul çalışmalarının tanıtımı için sosyal medyanın aktif kullanılması - Faaliyet çıktılarının korunması amacıyla güvenlik sistemi oluşturulması için ortaklık kurulması
	İş Birliği Sürecinin Katkı Sağlayıcı Olduğu Alanlar	- Okulun sosyal girişimciliği içeren bir vizyon kazanması - Okula yatırımcı çekilmesi - Okulun iş birlikleri kurmaya yönelik süreç yönetimini öğrenmesi - Okulun proje üretme kapasitenin geliştirilmesi - Okul paydaşları arasında ortak amaç paylaşımının sağlanması - Çevre ve sürdürülebilirlik konusunda farkındalık kazanılması - Okulun diğer okullar ile iletişiminin artması - Farklı kurumlardan eğitimciler ile paylaşımda bulunulması - Okulun toplumsal fayda sağlayabilecek hizmet ve ürün üretebilmesi

Tablo 78'de görüldüğü gibi STK temsilcileri, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiğini; iş birliğinin eksik veya yetersiz olduğu alanlar ve bu alanlara yönelik iyileştirme önerileri ve iş birliği sürecinin katkı sağlayıcı olduğu alanlar bağlamında açıklamıştır.

STK temsilcileri, okul yönetiminin esnek çalışma anlayışını uygulamamasını iş birliği sürecinin eksik olduğu alanlar arasında değerlendirmiştir. Okul yönetiminin bürokratik süreçlerde inisiyatif kullanarak esnek davranmaması, STK'nın çalışma takvimine göre program hazırlamasını zorlaştırmıştır. Bu konuda STK3, *“Okul yönetimi bürokrasiye çok bağlı kaldığı için herhangi bir evrak eksikliği olmasından ve okuldaki ders programının ve ders saatlerinin aksamasından dolayı dışarıdan gelebilecek şikâyet ve uyarılara yönelik kaygı taşıyordu. Biz de bu yüzden program hazırlarken zorlanıyorduk.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul paydaşlarının tamamının STK'ların işleyişi hakkında donanımlı olma konusunda eksikliklerinin olması da iş birliği sürecinin yetersiz olduğu alanlar kapsamında ifade edilmiştir. Ancak bu yetersizliğin öğretmenlerin kendi aralarındaki paylaşımın yetersizliğinden kaynaklandığı vurgulanmıştır. STK1, programın başlangıcında bazı öğretmenlere STK'lar hakkında bilgi verilmediğini *“Hazırlık sürecindeki toplantılara katılan öğretmenlerin, kapasite geliştirme programına katılacak diğer öğretmenlere STK'lar hakkında kendilerine verilen bilgileri anlatması gerekiyordu. Bu süreçte bazı öğretmenler atlanmış.”* şeklinde ifade etmiştir. STK temsilcilerine göre, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iletişimin yeterince aktif olmaması, öğretmenlerin iş birliği süreci açısından önemli bazı hususlara yabancı kalmasına neden olmuştur. STK2, kısmen gözlemlediği bu iletişim eksikliğine *“Bazı öğretmenlerin STK'ların işleyişi hakkında bilgisinin olmaması, çalışmanın en başında temsilci öğretmenlere ve okul yönetimine verilen görevin tam olarak yerine getirilmemesinden ve öğretmenler arasındaki kopukluktan kaynaklanmıştır.”* diyerek dikkat çekmiştir.

STK temsilcileri, iş birliğini eksik veya yetersiz gördükleri alanlardaki sorunları çözmek için de gerekli adımları attıklarını ifade etmiştir. Süreç içinde, STK'ların işleyişi hakkında okul paydaşlarının tamamının STK tarafından doğrudan bilgilendirilmesi gerektiğine karar vererek programa katılan tüm öğretmenlerle birebir iletişim kurmuşlardır. STK1, bu konudaki yaklaşımlarına ve uygulamalarına dair şu açıklamayı yapmıştır: *“Çalışmaya olumsuz şekilde yansıyan iletişimsizlikleri gidermek için ilk birkaç hafta WhatsApp gruplarında ve etkinliklerde, süreç hakkında sürekli bilgilendirme yaptık. Ayrıca etkinliğe katılan öğretmenlerden kendilerine bilgilendirme yapıldığına dair teyit alıyorduk.”*

STK, okulun sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sonuçlarının yaygınlaştırılması ve okul paydaşlarına verilen görevlerin daha hızlı bir şekilde yerine getirilmesi için yapılan çalışmaların daha fazla görünür olması gerektiğini düşündüklerini paylaşmıştır. Bu

yöndeki düşüncelerini STK1, şu şekilde ifade etmiştir: “Faaliyetlerin görünürlüğünün artırılmasının yaratacağı olumlu kamuoyu baskısının, işleri çabuklaştıracağını ve diğer kurumların okulun çalışmalarına yönelik katkılarını artıracaklarını düşündük.” Bu nedenle de okulun çalışmalarının sosyal medyada daha görünür olması yönünde çalışmalar yaptıkları STK tarafından ifade edilmiştir.

Okul-STK arasındaki iş birliğinin okulun diğer okullarla iletişiminin artmasını sağlayarak sosyal girişimcilik kapasitesinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. STK temsilcileri (STK2 ve STK3), devlet okulundaki öğretmenlerin sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında Perma doğa okulunun çalışmalarını takip eden öğretmenler ile fikir alışverişinde bulunma fırsatı elde ettiklerini belirtmiştir. Enerji konferansında diğer okullardaki öğrenciler tarafından yapılan projeleri gördükten sonra kendi öğrencilerinin ilgilerini keşfettiklerini ve bu doğrultuda çalışmalar planladıklarını söylemişlerdir. Böylece, STK temsilcilerinin görüşlerine göre, aynı zamanda okulun proje üretme kapasitesi de gelişmiş ve üretkenliği artmıştır.

Okul ile STK arasındaki iş birliği sürecinde yaşanan anlaşmazlıklar ve bu anlaşmazlıklara yönelik uygulanan çözümlere ilişkin STK temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalar Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79

Okul ile STK Arasındaki İş Birliği Sürecinde Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Uygulanan Çözümlere İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
İş Birliği Sürecinde Okul ve STK Arasındaki Anlaşmazlıklar ve Uygulanan Çözümler	Okul ve STK’nın Anlaşmazlık Yaşadığı Konular	- Okul yönetiminin bürokrasi odaklı çalışması - Programdaki faaliyetlerin zaman açısından ayarlanması - Okul yönetiminin bazı konularda STK’ya yönelik güven sorunu yaşadığının algılanması
	Okul ve STK’nın Anlaşmazlık Yaşadığı Konulara Yönelik Uygulanan Çözümler	- Başarılı faaliyetler ile zaman içinde okul yönetiminin güveninin kazanılması - Memnun kalınmayan faaliyetlerin tekrarlanması - Okul ile STK arasında uzlaştırmacı rolünü üstlenecek okul temsilcilerinin belirlenmesi

STK, okul ile iş birliği sürecinde çok önemli bir düzeyde olmasa da birtakım anlaşmazlıkların ortaya çıktığını belirtmiştir. Ancak, öğretmenler ve okul yönetimi ile yapılan görüşmelerde herhangi bir anlaşmazlıktan bahsedilmemiştir. STK, hissettikleri anlaşmazlıkları bir sorun haline getirmediklerine ve okul paydaşlarına yansıtmadan çözmeye çalıştıklarına dikkat çekmiştir.

Tablo 79’da görüldüğü gibi, okul ile STK arasında yaşanan anlaşmazlıkların nedenlerinden biri, okul yönetiminin bazı konularda STK’ya yönelik güven sorunu yaşamasıdır. STK temsilcileri, okul yönetiminin bir süre boyunca “STK’ya karşı otoriteyi sağlayamama” kaygısı taşıdığını ifade etmiştir. Okul yönetiminin, çalışmanın başında STK’yı bir tehdit olarak görerek program, toplantılar ve izinler konusunda erteleyici davranışlar sergilediğini ve STK’nın okulda bulunma amacını tam olarak anlamamış gibi görüldüğünü belirtmişlerdir.

Okul ve STK’nın anlaşmazlık yaşadığı bir diğer konu, programdaki faaliyetlerin zaman açısından ayarlanmasıdır. STK1 ve STK2, okul yönetiminin belirli bir süre STK’nın programına uymadığını belirtmiştir. Ancak iş birliği süreci içinde STK’ya yönelik güven duygusu arttıkça okul yönetiminin bu konuda daha uyumlu davrandığı ve iş birlikli çalışmaları yönetme becerisi kazandığı vurgulanmıştır. STK1, okul yönetimi ile aralarındaki bu güç dengesi kurma sürecini şu şekilde anlatmıştır: *“Etkinliklerin zamanını en başta ayarlamakta zorlanıyorduk. Sanki bizim bu okul dışında yaptığımız bir çalışma yokmuş gibi okul yönetimi, okul programına uymamızı bekliyordu. Fakat çalışmalar ilerledikçe bizim programımıza da uyum sağladı.”*

Okul ile STK arasında iş birliği sürecinde ortaya çıkan anlaşmazlıklar, program kapsamındaki başarılı faaliyetler ile zaman içinde okul yönetiminin güveninin kazanılması ve okul ile STK arasında uzlaştırmacı rolünü üstlenen okul temsilcilerinin belirlenmesi ile çözülmüştür. Özellikle okulda sosyal girişimcilik faaliyetlerinde yüksek bir motivasyonla çalışan öğretmenlerin arabulucu rolü üstlenmesi, STK ve okul yönetimi arasındaki ilişkilerin daha olumlu olmasını sağlamıştır. STK1, okul yönetimi ile aralarındaki dillendirilmeyen anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Okul idaresinin başlangıçtaki sorgulayıcı ve şüpheli yaklaşımları, çalışmalarda bazı gecikmelere yol açmıştır. Ancak sonuçların ortaya çıkmaya başlaması, uzman eğitimcilerin verdiği başarılı eğitimler ve okulun taleplerinin karşılanması ile birlikte okul yönetiminin şüpheli yaklaşımı desteğe dönüşmüştür. Okul yönetimi ile STK arasında başlangıçta oluşan olumsuz durum, sizin

[araştırmacının] ve birkaç öğretmenin koordineli olarak sabırlı ve açıklayıcı bilgilendirme yapması ile aşılabilmektedir.

STK temsilcileri (STK2 ve STK3), okul yönetiminden gelen istekleri geri çevirmeyerek yönetimin güvenini kazanmaya çalıştıklarını ve bu şekilde bir güç savaşının ortaya çıkmaması adına gayret gösterdiklerini ifade etmiştir.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonunda devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergelerine ilişkin STK görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalar Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80

STK Görüşleri Doğrultusunda Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programı Sonunda Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Kodlamalar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergeleri	Yenilik ve Değişim Kapasitesinde Gelişme	- Ortaklık kurma sürecinin öğrenilmesi - Örgütsel düzeyde değişim isteğinin artması - Proje üretmeye ilişkin örgütsel kabiliyetin gelişmesi - Toplumsal sorunlara çözüm üretme arayışında artış gözlenmesi - Öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerine bağlılıklarının artması
	Kurumlar Arası İletişim Ağının Genişlemesi	- Farklı kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetlerin düzenlenmesi - Farklı sosyal girişimcilik alanlarında eğitim arayışında bulunulması
	Yaygınlaştırma Çalışmaları	- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin görünürlüğünün sağlanması - Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulama alanının genişletilmesi - Sosyal girişimcilik faaliyetleri ile ilgili olarak okulun web sayfasının etkin şekilde kullanılması

Tablo 80’de görüldüğü gibi, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanması sonucunda devlet okulunun sosyal girişimci bir okul haline geldiğinin göstergeleri yenilik ve değişim kapasitesinde gelişme, kurumlar arası iletişim ağının genişlemesi ve yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması olmuştur.

Öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerine bağlılıklarının artması, yenilik ve değişim kapasitesinde gelişmenin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. STK temsilcilerine göre, öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerine giderek daha fazla bağlanması daha yenilikçi ve değişime açık bir bakış açısına sahip olmalarını da sağlamıştır. STK3, öğretmenlerdeki bu değişimin sosyal girişimcilik kapasitesindeki artışa işaret ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Çalışmaya katkı sunmak isteyen öğretmenlerin sayısının artması, öğretmenlerin sürdürülebilirlik adına sorumluluklar alması ve bazı öğretmenlerin tayin isteme durumlarını erteleyeceğini bizlerle paylaşması, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin artışını bizlere göstermektedir.”*

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonucunda okulun ortaklık kurma sürecini öğrenmesi, sosyal girişimcilik ile bağlantılı yenilik ve değişim kapasitesini geliştiren bir gösterge olarak nitelendirilmiştir. STK1, okulun ortaklık kurma prosedürlerini öğrenmesinin sosyal girişimcilik açısından taşıdığı önemi şu şekilde izah etmiştir:

Okul yönetimi ve öğretmenler, ortaklık kurma sürecini sizin [araştırmacının] araştırmanız aracılığıyla gerçekleştirdiği için başka ortaklıklar kurmamaları uygulamada eksiklik yaşamalarına neden olabilirdi. Ancak, okulun bu süreçte bizim dışımızda Yenisehir Belediyesi ile ortaklık kurması büyük avantaj oldu. İş birliği görüşmesini, protokol hazırlamayı deneyimlediler.

Okulun örgütsel düzeyde değişim isteğinin artması, yenilik ve değişim kapasitesindeki gelişimin bir diğer göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. STK temsilcileri, okul ile iş birliklerinin başlangıcında, okulda bir değişim süreci başlatmanın önünde öğretmenler tarafından birçok engel görüldüğüne ve bu nedenle, öğretmenlerin değişime yönelik istekliliklerinin zayıfladığına dikkat çekmiştir. Ancak, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sonunda öğretmenlerin değişim isteğinde gözlemlenen artışı STK2, *“Okul paydaşlarının kendilerine ve okullarına olan inancı arttı. Hazırlık toplantısında konuşulan sorunlardan, okuldaki öğretmenlerin birbirine destek vermemesi ve okul yönetiminin izin vermemesi gibi sorunlar ortadan kalktı. Artık daha çok ne yapabiliriz deniliyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

STK, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sonunda devlet okulunun kurumlar arası iletişim ağının genişlediğini belirtmiştir. Devlet okulunun farklı kurum ve kuruluşlarla ortak faaliyetler düzenleme ve farklı sosyal girişimcilik alanlarında eğitim alma arayışında olduğu STK tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ileriye

yönelik bu tür bir arayış içinde olması, sosyal girişimcilik kapasitesinin önemli bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenlerin bu konulardaki arayış süreçlerinde kendilerine de danıştığını STK2, şöyle anlatmıştır: *“Bize genel olarak çevre ile ilişkili proje fikirleri hakkında sorular soruyorlar ve aynı zamanda ortaklık kurmak, yeni sosyal girişimcilik alanları öğrenmek için eğitim almak istiyorlar. STK’mıza üye olmak isteyen üç öğretmenimiz oldu. Projelerine nereden nasıl paydaş bulabilirler, bunu danışıyorlar.”* Devlet okulunun farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma kabiliyetini geliştirmesi, sosyal girişimcilik açısından önemli olması bakımından STK temsilcilerinin özellikle vurguladığı bir gösterge olmuştur. STK1, devlet okulunun bu kabiliyetinde gözle görülür bir gelişme olduğunu ve artık daha somut adımlar atabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Belediye ve STK olmak üzere farklı iki organizasyon ile iş birliği sağlayıp süreci yönettiler. Bu nedenle en baştaki kaygıları ve korkuları yok, artık ortaklık kurmada ve hayallerini gerçekleştirmede bireysel ve örgütsel olarak daha cesaretliler.”*

STK temsilcileri, sosyal girişimci bir okulun yaptığı çalışmaların toplum tarafından bilinir olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, yaygınlaştırma çalışmalarının aktif bir şekilde yürütülmesi, sosyal girişimcilik kapasitesinin önemli bir göstergesi olarak ifade edilmiştir. Devlet okulunun da gerçekleştirdikleri sosyal girişimcilik faaliyetlerinin görünürlüğünü sağlamak için büyük çaba harcadığı ve bunun okulun sosyal girişimcilik kapasitesindeki gelişime işaret ettiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin faaliyetlerin sonuçlarını görünür kılarak yaygınlaştırma amacıyla gösterdiği çabayı STK2, şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sonuçlarını okul dışına çıkarmak için çok çabalıyorlardı. Dünya çevre günü etkinliği kapsamında Mersin’de halka açık bir alanda çalışmalarını sergilemeleri, yaptıkları çalışmaları okul dışı bir etkinlikte tüm okul olarak sergilemeleri, önemli bir adımdı.”*

STK temsilcilerinin görüşlerine göre, devlet okulunun STK ile iş birliği içinde sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulama alanını genişletmeye yönelik attığı adımlar, artık sosyal girişimci bir okul niteliği taşıdığının göstergesi olmuştur. Devlet okulunun sosyal girişimcilik alanında deneyim kazandıkça sosyal girişimciliğinin sınırlarını genişletmek istediğine STK tarafından dikkat çekilmiştir. Devlet okulunun, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin uygulama alanını genişletmesinin taşıdığı kritik önemi STK1, *“Belediye ile kurulan ortaklık, yapılan sosyal girişimcilik çalışmalarının basında yer alması ve böylece bilinir hale gelmesi ve belediye ile ata tohumuna yönelik proje temellerinin atılması açısından önemliydi.”* şeklinde açıklamıştır. STK temsilcilerine

göre, devlet okulu öğretmenleri sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sonuçlarını yaygınlaştırmak ve böylece sosyal girişimcilik alanlarını genişletebilmek ve hatta farklı ortaklıklar kurabilmek için okulun web sayfasını da aktif bir şekilde kullanmıştır. Okulun web sayfasını yöneten bilişim öğretmeni ile diğer öğretmenlerin bu konuda sürekli iletişim ve iş birliği halinde olduğunu STK temsilcileri belirtmiştir. Bu aktif iş birliğinin de okulun yaygınlaştırma çalışmalarındaki gelişimini gösterdiğine dikkat çekilmiştir.

4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.2.1. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Yöneliminin İncelenmesine İlişkin Ön Test ve Son Test Uygulaması Bulguları

Araştırmada sekiz haftalık sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulanmaya başlamadan önce ve uygulamanın tamamlanmasının ardından devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminin incelenmesi amacıyla “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” uygulanmıştır. Kapasite geliştirme programının devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı, sosyal yenilik ve risk alma alt boyutu dışında ölçeğin geneli ve sosyal proaktiflik alt boyutu için ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Sosyal girişimcilik yönelimi ve sosyal proaktiflik alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 81’de gösterilmektedir.

Tablo 81

Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Yönelimine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ön Test	30	24,20	3,458	-15,691	29	,000	0,809	2,255
Sosyal Girişimcilik Yönelimi Son Test	30	31,133	2,635					
Sosyal Proaktiflik Ön Test	30	15,966	2,906	-15,440	29	,000	0,804	2,299
Sosyal Proaktiflik Son Test	30	21,733	2,033					

*p<0,05

Tablo 81’de görüldüğü gibi, devlet okulunun sosyal girişimcilik yönelimi sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulandıktan sonra anlamlı bir farklılık ($p<0,001$, $t_{(29)} = -15,691$) göstermiştir. Devlet okulunun, sosyal girişimcilik yönelimi ölçeğinin ön test uygulamasına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=24,20$) ile son test

uygulamasına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 31,133$) karşılaştırıldığında, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonrasında devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminde örgütsel düzeyde olumlu yönde bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal girişimcilik yöneliminin alt boyutlarından sosyal proaktiflik alt boyutunda ($t_{(29)} = -15,440$, $p < 0,001$) da sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulandıktan sonra anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sosyal proaktiflik alt boyutunun ön test puanı ($\bar{X} = 15,966$) ile son test puanı ($\bar{X} = 21,733$) karşılaştırıldığında, bu alt boyutta da devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminde örgütsel düzeyde olumlu yönde bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik yöneliminin olumlu yönde değişmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada etki büyüklüklerine (η^2 ve d) bakıldığında, sosyal girişimcilik yöneliminde ($\eta^2 = 0,809$ ve $d = 2,255$) ve sosyal proaktiflik alt boyutunda ($\eta^2 = 0,804$ ve $d = 2,299$) olduğu görülmektedir. Her iki etki büyüklüğü değerine göre de hem ölçek genelinde hem de alt boyut bazında tespit edilen farklar büyük bir etkiye sahiptir. Sosyal girişimcilik yöneliminde toplam varyansın % 81'i ve sosyal proaktiflik alt boyutunda toplam varyansın % 80'i sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tarafından açıklanmaktadır. Bu bulgular, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının devlet okulunun sosyal girişimcilik yöneliminin olumlu yönde değişmesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının devlet okulunun sosyal yenilik ve risk alma alt boyutundaki yöneliminde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Sosyal yenilik ve risk alma alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 82'de gösterilmektedir.

Tablo 82

Sosyal Yenilik ve Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Sosyal Yenilik ve Risk Alma (Son Test- Ön Test)	Negatif Sıralar	1	6,50	6,50	-4,097	,000	0,749
	Pozitif Sıralar	22	12,25	269,50			
	Eşit	7					
	Toplam	30					

Tablo 82’de görüldüğü gibi, sosyal yenilik ve risk alma alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-4,097$; $p<0,001$) bulunmaktadır. Bu farklılığın son test lehine olması, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanmasından sonra devlet okulunun sosyal yenilik ve risk alma yöneliminin arttığını göstermektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü değerine göre ($r=0,749$), tespit edilen fark büyük bir etkiye sahiptir.

4.2.2. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Öncüllerinin İncelenmesine İlişkin Ön Test ve Son Test Uygulaması Bulguları

Sekiz haftalık sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının devlet okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal girişimcilik öncüllerine sahip olma durumlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi amacıyla “Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sosyal girişimcilik öncülleri ve sosyal girişimcilik öncüllerinin ahlaki yükümlülük dışındaki alt boyutlarından alınan puanların ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 83’te verilmiştir.

Tablo 83

Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Öncüllerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η^2	Cohen's d
Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ön Test	30	61,766	7,059	-12,612	29	,000	0,733	1,812
Sosyal Girişimcilik Öncülleri Son Test	30	72,833	4,976					
Empati Ön Test	30	24,00	3,363	-5,392	29	,000	0,334	0,802
Empati Son Test	30	26,30	2,261					
Öz Yeterlik Ön Test	30	11,333	2,550	-7,692	29	,000	0,505	1,359
Öz Yeterlik Son Test	30	14,066	1,257					
Algılanan Sosyal Destek Ön Test	30	9,900	1,748	-15,812	29	,000	0,812	2,332
Algılanan Sosyal Destek Son Test	30	13,666	1,470					

*p<0,05

Tablo 83'te görüldüğü gibi, devlet okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal girişimcilik öncüllerine yönelik tutumları, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulandıktan sonra anlamlı bir farklılık ($p<0,001$, $t_{(29)}=-12,612$) göstermiştir. Devlet okulunun, sosyal girişimcilik öncülleri ölçeğinin ön test uygulamasına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=61,766$) ile son test uygulamasına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=72,833$) karşılaştırıldığında, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı sonrasında öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal girişimcilik öncüllerine yönelik tutumlarında bireysel düzeyde olumlu yönde bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal girişimcilik öncüllerinin alt boyutlarından empati alt boyutunda ($p<0,001$, $t_{(29)}=-5,392$), öz yeterlik alt boyutunda ($p<0,001$, $t_{(29)}=-7,692$) ve algılanan sosyal destek alt boyutunda ($p<0,001$, $t_{(29)}=-15,812$) da sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulandıktan sonra anlamlı bir farklılık görülmüştür. Empati alt boyutunun ön test puanı ($\bar{X}=24,00$) ile son test puanı ($\bar{X}=26,30$), öz yeterlik alt boyutunun ön test puanı ($\bar{X}=11,333$) ile son test puanı ($\bar{X}=14,066$) ve algılanan sosyal destek alt boyutunun ön test puanı ($\bar{X}=9,900$) ile son test puanı ($\bar{X}=13,666$) karşılaştırıldığında, bu alt boyutlarda devlet okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal girişimcilik öncüllerine ilişkin tutumlarında bireysel düzeyde olumlu yönde bir değişim olduğu anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sosyal girişimcilik öncüllerine ilişkin tutumun olumlu yönde değişmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada etki büyüklüklerine (η^2 ve d) bakıldığında, sosyal girişimcilik öncüllerinde ($\eta^2 = 0,733$ ve $d = 1,812$), empati alt boyutunda ($\eta^2 = 0,334$ ve $d = 0,802$), öz yeterlik alt boyutunda ($\eta^2 = 0,505$ ve $d = 1,359$) ve algılanan sosyal destek alt boyutunda ($\eta^2 = 0,812$ ve $d = 2,332$) olduğu görülmektedir. Her iki etki büyüklüğü değerine göre de hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında tespit edilen farklar büyük bir etkiye sahiptir. Sosyal girişimcilik öncüllerinde toplam varyansın % 73'ü, empati alt boyutunda toplam varyansın % 33'ü, öz yeterlik alt boyutunda toplam varyansın % 50'si ve algılanan sosyal destek alt boyutunda toplam varyansın % 81'i sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı tarafından açıklanmaktadır. Bu bulgular, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sosyal girişimciliğin öncüllerine ilişkin tutum ve inançlarının olumlu yönde değişmesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ahlaki yükümlülük alt boyutundaki tutum ve inançlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Ahlaki yükümlülük alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 84'te gösterilmektedir.

Tablo 84

Ahlaki Yükümlülük Alt Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Ahlaki	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,151	,000	0,759
Yükümlülük	Pozitif Sıralar	22	11,50	253,00			
(Son Test –	Eşit	8					
Ön Test)	Toplam	30					

Tablo 84'te görüldüğü gibi, ahlaki yükümlülük alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z = -4,151$; $p < 0,001$) bulunmaktadır. Bu farklılığın son test lehine olması, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanmasından sonra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ahlaki yükümlülüklerinin arttığını göstermektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü değerine göre ($r = 0,759$), tespit edilen fark büyük bir etkiye sahiptir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ilgili alan yazındaki araştırma sonuçları bağlamında tartışılarak değerlendirilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, okul-STK iş birliği bağlamında bir devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Bir devlet okulunun sosyal girişimci niteliğini kazanabilmesi için STK ve okul arasında nasıl bir iş birliği kurulabileceğine ve işletilebileceğine dair bir çerçeve çizilmiştir. Böylece, üçüncü sektör olarak STK'ların sosyal girişimci okulların geliştirilmesinde oynayabileceği rol de açıklanmıştır.

Araştırmada öncelikle, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okul-STK iş birliğinin yapılandırılabilmesi için durum tespitine yönelik bir inceleme yapılmış ve devlet okulundaki paydaşların sosyal girişimcilik anlayışı, deneyimleri ve ihtiyaçları incelenmiştir. Bunun sonucunda, okul paydaşlarının girişimcilik ve sosyal girişimcilik kavramları bağlamında bir anlam karmaşası yaşadığı görülmüştür. Alan yazında da sosyal girişimcilik kavramının tanımlamasının kesin olarak yapılamamasından kaynaklı anlam karışıklığı yaşandığını belirten çalışmalar (Efeoğlu, 2023; Işık, 2016; Katı & Toker, 2021) bulunmaktadır. Okul paydaşlarının bir STK ile iş birliği kurarak okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirebilmeleri için iş birliği süreci hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmalarının yanı sıra sosyal girişimcilik kavramının kapsamını bilmeleri gerektiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programına sosyal girişimcilik eğitimi eklenerek okul paydaşlarının sosyal girişimcilik faaliyetlerini bilinçli olarak yürütmesi sağlanmıştır. Sosyal girişimcilik kavramı hakkında anlam karmaşası yaşayan okul paydaşlarına teorik eğitim verilerek bu kavramı doğru bir şekilde anlamlandırmaları sağlanmıştır. Okulların sosyal girişimciliği öğrenerek kurumsal işleyişlerinin bir parçası haline getirebilmesi için teorik öğrenmenin yanı sıra eylem yoluyla öğrenmenin de sağlanması gerekmektedir. Bireylerin eylem odaklı beceri ve stratejileri tanımlamalarını ve eylem yönelimli projeler yürütmeye hazırlanmalarını sağlayan bir yaklaşım olarak öğrenme üzerine hareket etmek, eylem hakkında, eylem yoluyla ve eylemden öğrenmeyi vurgular (Kozak & Elliott, 2014). Bu

nedenle teorik eğitimin ardından, çevre ve sürdürülebilirlik alanında gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetleri aracılığıyla okul paydaşlarının eylem yoluyla sosyal girişimciliği pekiştirmelerine olanak sunulmuştur. Thomsen, Muurlink ve Best (2021), araştırmalarında sosyal girişimciliğe ilişkin en doğru öğretim yöntemini araştırmıştır. Araştırmalarının sonucunda, geleneksel öğrenmeye kıyasla deneyimsel öğrenmenin üçüncü taraf ve kuruluşlarla ortaklık kurarak deneyim kazanmayı sağladığını ve gerçekçi ve yönetilebilir sorumluluklar üstlenmeyi sağlayarak hızlı öğrenmeye imkân tanıdığını tespit etmişlerdir. Bunun sonucunda, sosyal girişimciliğin bireylerin zihin ve eylemlerinde olgunlaşmasını sağlayan en uygun yöntemin deneyimsel öğrenme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca okul paydaşlarının sosyal girişimcilik faaliyetleri bağlamında giderek daha bilinçli hareket ettikleri, yönlendirilme taleplerinin azaldığı ve öz güvenlerinin arttığı görülmüştür. Hockert (2018) ise sosyal girişimcilikle ilgili deneyimsel öğrenme faaliyetlerine katılımdaki artışın, sosyal girişimciliğin gözlemlenen etkilerinin büyüklüğünü de artırdığını belirtmiştir. Bu araştırmada da okul-STK iş birliği bağlamındaki sosyal girişimcilik faaliyetlerine daha aktif katılım gösteren öğretmenlerin sosyal girişimciliğe ilişkin nitelikleri daha etkili bir şekilde sergiledikleri ve okulun sosyal girişimcilik faaliyetlerine daha fazla katkıda bulundukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde çeşitli araştırmaların (Awaysheh & Bonfiglio, 2017; Chang, Benamraoui, & Rieple, 2014) sonuçları da deneyimsel öğrenmenin sosyal girişimcilik özelliklerini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde benimsenen yaklaşımın gerek bireysel gerekse örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik niteliklerini geliştirmeye uygun bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanması yoluyla devlet okulunda hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sosyal girişimciliğin arttığı saptanmıştır. Bu sonuç, belirli bir faaliyet alanı (çevre ve sürdürülebilirlik) bağlamında eylem odaklı çalışmanın, devlet okulunun sosyal girişimciliği eyleme dönüştürme kapasitesini artırmadaki fonksiyonuna da işaret etmektedir.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik ihtiyaçlarının ve potansiyelinin değerlendirildiği durum tespiti aşamasında öğretmenler, okullarının kalabalık ve akademik başarısı yüksek bir okul olması nedeniyle farklı sorumluluklar almanın onlara yük olduğunu ve bu nedenle, sosyal faaliyetlere zaman ayırmakta zorlandıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin dikkat çektiği bu durum, devlet okulunun sosyal

girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde karşılaşılabilecek zorluklar kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin akademik baskıdan dolayı okullarda sosyal içerikli faaliyetlere zaman ayırmada zorlandıkları bulgusu ile bağlantılı olarak Cassidy, Sensoy ve Beck (2020), öğretmenlerin müfredatı yetiştirmeye zorlandıklarını, kısıtlı bir zamanda çok fazla iş yapmak ve çok az destekle kurumsal beklentileri karşılamak zorunda kaldıklarını ve bu nedenle baskı altında hissettiklerini belirlemiştir. Bunun yanı sıra Cassidy ve diğerleri (2020), öğrencilerin ve öğretmenlerin insan hakları ve sosyal adalet gibi konularla ilgili projelere hiç ya da neredeyse hiç katılmadıklarını saptamıştır. Bir başka araştırmada Özdoğru (2021), öğretmenlerin iş birliklerine dahil olmaları önündeki engellerin yasal düzenlemelerin kolektif sorumluluktan ziyade bireyselliği öne çıkarmasından ve çalışma şartlarının zorlu olmasından kaynaklandığını tespit etmiştir. Dolayısıyla, okul ortamının niteliğine yön veren düzenlemelerin ve çalışma koşullarının okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin şekillenmesinde etkin bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim okulların belirli bir alandaki kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar (Diano Jr. vd., 2023; Pıala vd., 2024), kapasite geliştirmeye yönelik stratejilerin eğitim ortamının kendine özgü zorluklarına ve okulların ve toplumların ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın durum tespiti aşamasında da devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için zamanı etkili yönetebilme ve sosyal girişimciliğin belirli bir faaliyet alanında hayata geçirilebilmesine ilişkin yenilikçi ve somut fikirler üretebilme ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Field, Schwartzberg ve Berger (2019) iklim krizi bağlamında eğitimde fırsat yaratmaya ilişkin yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin iklim değişikliği eğitimini okul süreçlerine entegre ederken karşılaştıkları en büyük engellerin zaman yetersizliği, okul kaynaklarının yetersizliği ve bilgi eksikliği olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle, bu tür eksikliklerin devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi önünde bir engel oluşturmaması açısından araştırmada uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki uygulamaların bu eksikliklere yanıt verecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca okul paydaşlarına alan uzmanları tarafından sosyal girişimcilik, çevre ve sürdürülebilirlik alanlarında eğitim verilerek bu konularda yeterliklerinin sağlanması, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin derslere entegre edilmesi, belediye ve STK ile gerçekleştirilen iş birliği sayesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde de kullanabilecekleri uygulamaların tasarlanması ile özellikle sosyal girişimcilik faaliyetlerine ayrılacak zamanın

planlamasına yönelik engeller ortadan kaldırılmıştır. Zaman yönetimine yönelik engellerin ortadan kalkması, okul paydaşlarının iş birliği halinde istekli çalışmasına ve STK ile iş birliğinden sonra da sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilir olması adına sosyal girişimciliğin okulun çalışma anlayışına entegre edilmesine katkı sağlamıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tasarlanması amacıyla devlet okulunun ihtiyaçlarının belirlendiği durum tespiti aşamasının bir diğer önemli bulgusu, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin devlet okulunun ihtiyaçlarının yanı sıra yaşanan bölgenin ihtiyaçlarına ve kültürüne yönelik tasarlanması gerektiği olmuştur. Bu konuda Karanda ve Toledano (2020), sosyal girişimciliğe yönelik herhangi bir destek önlemi uygulamadan önce yaşanan bölgenin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ve önlemlerin yerel bağlamda insanları içeren esnek bir destek sistemi çerçevesinde tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki faaliyetler bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak tasarlanmış ve böylece uygulama aşamasında girişimcilik faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Mersin ilinin iklimi nedeni ile yaylacılık kültürünü benimseyen öğretmenlerin ve öğrencilerin çevre ve sürdürülebilirlik alanındaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinde başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmada, şehir hayatından uzaklaşma fırsatına sahip öğretmen ve öğrencilerin, sosyal inovasyon üretmede ve teşvik etmede öncü oldukları özellikle dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Richter (2019), kırsalda yaşayan insanların sosyal zorluklara çözüm üretmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal girişimcilik fikirlerini harekete geçirdiğini ve bu şekilde değişim ve dönüşümü başlattığını belirtmiştir. Sonuç olarak, devlet okulunun bulunduğu coğrafi, sosyal ve kültürel çevrenin niteliklerine uygun bir faaliyet alanının seçilmesi, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme çalışmalarının başarısında katkı sağlayıcı bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Okul- STK iş birliği bağlamında yürütülen sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının hazırlık çalışmalarında hem okul paydaşlarının hem de STK temsilcilerinin iş birliğine yönelik kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programını ve dolayısıyla iş birlikli çalışmaları tasarlamaya ilişkin hazırlık çalışmalarında, öğretmenlerin sosyal girişimcilik programının gerçekleşmesi ve okulda gerçekleşecek bu sosyal inovasyonun gerekliliklerini yerine getirme konusunda kaygılı oldukları görülmüştür. Bir başka deyişle, okulun ve kendilerinin sorumluluk alanlarındaki büyümeden endişe duymuşlardır. Hazırlık çalışmalarında öğretmenler

tarafından ayrıca okul yönetiminin ve velilerin öğrencileri sadece akademik anlamda yönlendirdikleri ve sosyal faaliyetlere sıcak bakmadıkları ifade edilmiştir. Bu durumun ise faaliyetlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından STK'yı kaygılandığı görülmüştür. Calderini ve diğerleri (2023), sosyal girişimlerin inovasyona bağlı büyümelerin olumsuz etkilerini azaltabileceğini ve sosyal açıdan daha kapsayıcı hale getirebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde büyümenin getirdiği zorlukları ortadan kaldıracak veya hafifletecek stratejilere yer verilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmadaki sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında, STK'nın faaliyet alanında deneyimli olması, programı ve iş birliği sürecini profesyonelce tasarlaması, okulun programına uyması ve yapılan tüm çalışmaları okul yönetimi ile şeffaf bir şekilde paylaşması okul paydaşlarının endişelerini ortadan kaldırmıştır. İş birliği yapılan STK'nın deneyiminin ve çalışma anlayışının okulun kaygılarını gidermede etkili olduğu bulgusuna benzer şekilde Yılmaz ve Akdeniz (2020), STK'ların kurumsallaşmasının, profesyonelleşmesinin, hesap verebilirlik ve tutarlılık anlayışı ile çalışmasının dışarıya karşı güvenilirliğini sağladığını ve meşruiyetini garanti ettiğini belirtmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının hazırlanmasına ilişkin çalışmalarda STK'nın yaşadığı endişeler ise okul paydaşlarının tutum ve davranışlarındaki değişime bağlı olarak ortadan kalkmıştır. Bu değişimin nedeni, öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul süreçlerine entegre edildiğini ve bu nedenle aslında fazladan bir iş yüklerinin olmadığını deneyimlemeleri ve sosyal girişimcilik faaliyetlerine aşinalıklarının giderek artması olmuştur. Bunun sonucunda öğretmenlerin program boyunca oldukça istekli olarak çalışmalarda görev ve sorumluluk üstlenmesi ve hatta programın ötesinde ilave çalışmalar yapılmasını istemesi, STK'nın kaygılarını yok etmiştir. Araştırmada sosyal girişimcilik çalışmalarına ilişkin ortaya çıkan bu durumu, Kirkley'nin (2017) girişimcilik eğitiminin okul paydaşları ve veli üzerindeki etkisini incelediği araştırmasının bulguları da desteklemektedir. Öğretmenlerin azalan iş yükü ile birlikte faaliyetlerde aktif bir şekilde rol aldığını, öğrencilerin bu faaliyetlere yoğun ilgi gösterdiğini ve velilerin de okul faaliyetlerine ve projelerine daha fazla katılım gösterdiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Göksu, Ok, Doğan ve Demiral (2023), iş birliği sürecinin öğretmenlerin iş yükünü artırmadan sürdürüldüğünde okulun ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini saptamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının hem tasarlama hem de uygulama aşamalarında bireysel düzeyde öğretmenlerin ve örgütsel düzeyde okulların sosyal girişimciliğinin geliştirilebilmesi için sosyal girişimcilik

faaliyetlerinin fazladan bir iş yükü olarak algılanmamasına yönelik gerekli önlemler alınmıştır.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının gerek hazırlık çalışmalarında gerekse uygulama aşamasının başlangıcında, okul yönetimi ile STK temsilcileri arasındaki güç dengesinin sağlanmasında zorluklarla karşılaşmıştır. Okul ile STK arasındaki güç ilişkilerini başlangıçta okul ve STK'nın görev ve yetkilerinin belirsiz olması ve okulun daha önce herhangi bir kurumla iş birliği yapma deneyiminin olmaması nedeniyle okul süreçlerinde yeni bir aktörü kabul etmede zorlanması olumsuz etkilemiştir. Aynı zamanda, okul yönetiminin başlangıçta STK ile iş birliği yapılmasına yönelik tutumunun ön yargılı olduğu görülmüş ve öğretmenler tarafından STK ile iş birliğini okul yönetiminin yetersizlik olarak görebileceği belirtilmiştir. Otoriter yönetim anlayışını benimsemiş kamu çalışanları, STK ile birlikte çalıştıklarında STK'lara ön yargılı yaklaşarak iradelerini tanımayabilmekte ve STK'ları kamu kurumlarına kabul etmekte zorlanmaktadırlar (Mackreath & Sağnıç, 2017). Benzer şekilde Bano (2019), devlet memurlarının STK müdahalelerine karşı büyük ölçüde direnç gösterdiğini ve çoğunlukla siyasi baskı altında ya da bu projelerin içerdiği kişisel çıkarlar nedeniyle bu müdahaleleri kabullendiklerini ve bu durumun çalışmaların sürdürülebilirliğini engellediğini belirtmiştir. Her ne kadar sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme çalışmalarının başlangıcında STK ile iş birliğine yönelik bir ön yargı bulunsa da çalışmalar ilerledikçe bu ön yargının yok olduğu ve okul ile STK arasında bir ekip ruhunun oluştuğu görülmüştür. Böylece, başlangıçta hissedilen güç ilişkileri ve güç dengesini sağlama girişimleri de ortadan kalkmıştır. Özellikle okul yönetiminin STK ile iş birliğine yönelik tutumunun değişmesinde iki faktör etkili olmuştur. Birincisi, STK'nın hesap verebilirlik anlayışı ile şeffaf bir şekilde çalışması ve okulun taleplerine profesyonel bir şekilde karşılık vermesidir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada Bano (2019), kamu görevlilerinin çalışma pratiklerini değiştirmelerini sağlamak için STK liderlerinin ideal tipte bir bağlılık göstermelerinin önemli olduğu belirtmiştir. Yine bu bulgu ile ilgili olarak Little (1990) da iş birliğine dayalı profesyonel ilişkilerin derin güvene, profesyonelliğe, uzmanlığa ve ne yapacağını ve birlikte nasıl hareket edileceğini bilmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. İkincisi ise gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin çıktılarının okul iklimini olumlu yönde etkilemesi etkili olmuştur. Bu bulguyu destekler yönde yapılan çeşitli araştırmalarda (Glazer, Groth, & Beuche, 2019; Kolleck, 2019; Lubienski & Perry, 2019) eğitimde rekabetçi bir modelden ziyade

profesyonel bir modele dayanan üçüncü sektörün gücünün, eğitimde iyileştirici ve inovasyona dayalı kapasitenin geliştirilmesini kolaylaştırılabileceği belirlenmiştir.

Okul yönetiminin STK ile iş birliğini destekleyerek teşvik etmesi sadece güç dengesinin sağlanması açısından değil okul yönetiminin sosyal girişimci olma yolundaki sorumluluklarını yerine getirmesi açısından da kritiktir. Devlet okulunun okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlarının belirlendiği durum tespiti aşamasında öğretmenler, okul yöneticisinin lider olması gerektiğine özellikle vurguda bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Teasley (2017), iş birliği kültürünün oluşturulmasında okul liderliğinin kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Okul girişimciliğinin önemi üzerine yaptıkları araştırmalarında Yemini, Addi-Racah ve Katarivas (2014), okulların karşı karşıya kaldığı rekabetçi ortam nedeniyle okul müdürlerinin lider olarak girişimci rolünü üstlenmelerinin akademik ve pratik bağlamda bir ihtiyaç haline geldiğini vurgulamıştır. Araştırmada okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı uygulandıktan sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul yöneticisinin liderlik ihtiyacından bahsedilmemiştir. Aksine, öğretmenlerin okul-STK iş birliği bağlamındaki sosyal girişimcilik faaliyetlerinde okul yöneticisinin sergilediğini belirttikleri davranışların liderliğin gerektirdiği davranışlar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, okul-STK bağlamındaki sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının okul yöneticisinin liderlik becerileri ve davranışlarının gelişimi açısından da etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan okul-STK bağlamındaki sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul yöneticilerinde gözlemlenen gelişimin okulun gelişimini de tetiklediği düşünülebilir. Bu durum ile ilgili olarak çeşitli araştırmaların (Mitana & Kitawi, 2023; Thompson & Wolstencroft, 2018) sonuçları da yöneticilerin gelişiminin tüm okulun gelişimini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada, okul ile STK arasındaki iş birliğinin niteliğini daha iyi değerlendirebilmek adına okul ve STK arasında yaşanan anlaşmazlıklar incelenmiştir. Bu konuda, STK temsilcileri yaşadıkları anlaşmazlıklardan bahsederken öğretmenler ve okul yöneticileri, STK'dan kaynaklanan herhangi bir anlaşmazlık yaşanmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler sadece iş birliği sürecinde yaşanan zorluklardan bahsetmiş ve bu zorlukları da STK ile ilgili olarak değil okulun yapısı, işleyişi ve faaliyetlerin sürdürülebilirliğini sağlama bağlamında açıklamışlardır. STK'nın okulu destekleyen ve yönlendiren rolünde olması, anlaşmazlık yaşanabilecek konuları çözümlerken okul paydaşlarına yansıtmamasını ve uyum içinde çalışarak okulun ihtiyaç ve beklentilerini

karşılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla, STK'dan ziyade okulun ihtiyaç sahibi konumunda bulunması bu yönde bir bulgunun ortaya çıkmasının nedeni olabilir. Okulların bu konudaki ihtiyaçları ile ilgili olarak Albez ve Ada (2017), okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun fiziki şartlarını geliştirmede ve öğrencilerin çok yönlü gelişmesinde STK ile iş birliği kurmaya gereksinim duyduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Okyay, Özsoy, Sönmezer ve Koşar (2023), okul yöneticilerinin finansman konusundaki zorlukları aşmak için STK'lar ile iş birliği kurduklarını belirtmiştir. Selanik Ay (2016) ise eğitimde asıl amacın, bilginin günlük yaşamda kullanılabilirliğini artırmak olması gerektiğini ve bu bağlamda eğitim kurumlarının STK'lardan yararlanmasının bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada, devlet okulu STK ile iş birliği yaparak bilgi, deneyim ve fiziki kaynak ihtiyaçlarını karşılama fırsatı elde ederken STK'nın kazancı ise misyonu doğrultusunda sosyal girişimcilik faaliyetlerini yürütme olanağı elde etmesi olmuştur. Khieng ve Daglas (2015), STK'lar açısından gerçekleştirdikleri sosyal girişimcilik çalışmalarının sosyal ve finansal sürdürülebilirlik mücadelesinde en önemli motivasyon kaynaklarından biri olduğunun altını çizmiştir. Araştırmanın başlangıcında özellikle okul yönetiminin STK'ya karşı ön yargısının olması ve öğretmenlerin genel olarak STK'ların işleyişine dair sınırlı bilgisinin olması da STK temsilcilerinin iş birliği sürecinde daha olumlu bir tutum içinde olmasını sağlamış olabilir. Şahin ve Akboğa (2019), STK'ların talep ve beklentileri konusunda olumsuz bir durumla karşılaştığında karşı duruş sergilemesinin gerekli olmasına rağmen STK'lara yönelik ilgi ve güvenin yeterli olmamasından ve STK'ların kamu ile iş birliklerinin devamlılığını sağlamak zorunda olmasından dolayı bu karşı duruşu gösteremediğini belirlemiştir.

Araştırmada devlet okulu ile STK arasında gerçekleştirilen iş birliğinin niteliğini değerlendirebilmek için STK'nın başlangıçta vadettiği çalışmaları ne ölçüde yerine getirdiğinin incelenmesi de gerekmektedir. STK araştırmanın başlangıcındaki durum tespiti aşamasında, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için mentor rolü üstlenebileceğini ve bu rol kapsamında sosyal girişimciliği tanıtmak, sosyal girişimcilik projeleri geliştirme konusunda danışmanlık yapma ve sosyal girişimcilik faaliyetleri için iş birliği ortakları bulma konularında destek sağlayabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda, sosyal girişimcilik faaliyetleri için gerekli olan finansal kaynakların temininde de yönlendirici ve yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. STK, araştırmada uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı boyunca mentor rolü üstlenerek vadettiği destekleri okul paydaşlarına sağlamıştır. STK'nın okul açısından

destekleyici ve geliştirici bir rol üstlendiği yönündeki bu araştırma bulgusunu destekler yönde Buchanan ve diğerleri (2018) ve Bourn (2015), STK'lar ile okullar arasındaki iş birliklerinin özellikle okullar açısından önem taşıdığını belirlemiştir. Bu araştırmada STK, devlet okuluna sunabileceği destekleri ifade ederken sosyal girişimciliğin gelişimi bağlamında gerekli olan alanlara odaklanmıştır. Ancak, bu alanlar aslında devlet okullarının genel olarak ihtiyaç duydukları alanlara da işaret etmektedir. Bu ihtiyaç alanları ile ilgili olarak Cassidy ve diğerleri (2020), öğretmenlerin danışabilecekleri bilgili mentorların ve rol modellerinin eksikliğini ve okul içi kaynakların sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Çeşitli araştırmalar (Manion & Weber, 2018; Mundy & Manion, 2008), okullara ve eğitimcilere ayrılan sınırlı desteğin ve kaynağın okulun kapasitesini geliştirmede önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Peurach ve Neumerski (2015) ise büyük ölçekli okul dönüşümünü destekleme amacıyla gerekli temel yapıları, sistemleri ve kaynakları içeren eğitim altyapısını oluşturabilmek için iş birliklerinin kurulmasına ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, genel olarak okullarda görülen bu eksiklikler okulların sosyal girişimciliği önünde de bir engel teşkil etmektedir. Bu araştırmada STK'nın devlet okuluna sağladığı destekler ve iş birliğinde üstlendiği rol, söz konusu eksikliklere hitap etmesi sonucunda devlet okulunun sosyal girişimciliğinin gelişimine yardımcı olabilmıştır.

Her ne kadar STK iş birlikli çalışmaların etkililiğini sağlayabilmek için devlet okulunun ihtiyaçlarına yanıt veren bir yaklaşımla süreçleri yönetse de okul-STK iş birliğinin yetersiz kaldığı konular da olmuştur. İş birliğinin etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular, sosyal medyanın kullanılmamasının iş birliği sürecinin eksik veya yetersiz olduğu alanlar arasında olduğunu göstermiştir. Okul paydaşlarının sosyal medya kullanımında yetersiz olması ve STK'nın yönlendirmelerine rağmen bu konuda yeterince aktif olunamaması uygulama sürecine ilişkin dikkat çekilen hususlardan biri olmuştur. Ancak bu husus, aslında okul-STK iş birliğinin niteliği ile ilgili değil iş birliğinin çıktıları ile ilgili bir eksikliğe işaret etmektedir. Okul paydaşlarının bu konudaki eksikliğinin, okulun tamamen akademik başarı odaklı olmasından ve okulda daha önce tüm okul paydaşlarını ilgilendiren herhangi bir çalışmanın yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dijital çağda sosyal girişimcilik çalışmalarının geniş kitlelere ulaşması, sosyal etki yaratması ve bu bağlamda sürdürülebilirliğinin sağlanmasında sosyal medya önemli bir işleve sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Brynielsson vd., 2018; Ekici & Doğan, 2021; Imran, Ofli, Caragea, & Torralba, 2020; Kolukırk, Arslan, & Yılmaz, 2022) da toplumsal dayanışmanın ve iş birliğinin sağlanmasında çoğunlukla sosyal

medyanın kullanıldığını vurgulamaktadır. Okulun sosyal medya kullanımındaki yetersizliğinin farkında olan öğretmenler, sosyal girişimcilik faaliyetlerinden sonra STK temsilcilerinin de yönlendirmesiyle bu faaliyetleri yaygınlaştırılabilme ve okullarının isimlerini duyurabilmek adına çaba göstermişlerdir. Sosyal medya kullanımında iyileştirme yapma amacıyla öncelikle okulun web sayfasını aktif bir şekilde kullanabilmek için görevlendirmeler yapılmış ve gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin ve okulun görünürlüğü artırılmaya çalışılmıştır. Ancak tüm bu çabalara rağmen gerek öğretmenler gerekse STK tarafından sosyal medya kullanımı iş birliğinin eksik olduğu alanlar arasında değerlendirilmiştir.

Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla okul ile STK arasında gerçekleştirilen iş birliğine STK'nın deneyimleri açısından bakıldığında ise STK temsilcilerinin iş birliği sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, STK temsilcilerinin yaşadığı en önemli zorluğun öncelikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin STK'ya yönelik kuşkulu ve sorgulayıcı bakış açısını kırmak olduğunu göstermektedir. Doğan (2021), STK'ların kamu kurumları tarafından kabul görememesinin sebebinin STK'ların ideolojik bir kimlik taşıdığı endişesinden kaynaklanabileceğini ve bu durumun da STK'lara yönelik ön yargıların oluşmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Oysaki, Robinson, Brass, Shermeyer ve Grossman (2024), ulusal düzeyde STK'lar ile iş birliklerinin önceliklendirilmesi ve bu iş birliklerine alan yaratılması gerektiğini ve STK-kamu ilişkisi bağlamında genel olarak STK'lardan alınan hizmetlerden olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın başlangıcında da STK temsilcileri, öğretmenlerden ve özellikle okul yönetiminden kabul görebilmek için çaba harcamak zorunda kalmış ancak süreç içinde okulun güvenini kazanmayı başaramamıştır. Sonuç olarak, özellikle devlet okullarının STK'lar ile aktif iş birlikleri yaparak sosyal girişimcilik kapasitelerini sürdürülebilir bir anlayışla geliştirebilmesi için STK'ların işleyişine ve okullara sağlayabileceği faydalara yönelik bir farkındalık oluşturulmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu konuda Alkaher ve Gan (2020), sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için devlet, sivil toplum ve özel sektör ortaklıklarının gerekli olduğunu ve okulların çeşitli aktörlerle ortaklıklarını uzun vadede sürdürebildiklerini belirlemiştir. Bu ortaklıklar bağlamında STK'ların eğitim kurumlarında iş birliğine dayalı eğitim anlayışı ile aktif bir şekilde rol alması, öğrencilerin istihdama hazırlanmasına da olanak sağlamaktadır (Kozak & Elliott, 2014). İş birliği odaklı eğitim anlayışına dayanan deneyimsel öğrenme ile öğrenciler, iş dünyası hakkında bilgi edinebilmekte ve gelecekteki istihdam edilebilirlikleri için faydalı olan deneyimi ve

yeterliği kazanabilmektedirler (Mirzayee, 2020). Bu araştırmada, okul-STK iş birliğinin okula yönelik katkıları araştırmanın gerçekleştirildiği süre içinde değerlendirildiği için bu katkılar daha kısa vadeli niteliğe sahiptir. Ancak, okul-STK iş birliğinin çıktıları uzun vadede değerlendirildiğinde veya daha uzun süreli iş birliklerinde, STK'nın okula ve okul paydaşlarına sağladığı istihdam gibi daha geniş ölçekli faydalardan da bahsedilebilecektir.

Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programında okul ile STK arasındaki iş birliği, okulu bilgi, deneyim ve fiziki kaynak bakımından destekleyerek okulda sosyal girişimciliğin benimsenmesine ve uygulanmasına olanak sağlayan bir ortam oluşturmuştur. STK'lar ile eğitim kurumları arasındaki iş birliklerine yönelik yapılan araştırmalarda (Buchanan vd., 2018; McLean & Cook, 2016), STK'ların eğitim kurumlarına çeşitli kaynaklar sağlayabileceği, yetersiz bilgiye sahip oldukları konularda öğretmenlere destek verebileceği ve böylece, öğretmenlerin iş yükünün hafiflemesine ve öğrencilerin ise eleştirel bir bakış açısı kazanmasına olanak sağlayabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada da STK, gerek sosyal girişimciliğe ilişkin deneyim fırsatları oluşturarak gerekse iş birlikli çalışmalarda destekleyici ve güçlendirici taraf rolünü üstlenerek okulda sosyal girişimciliğin gelişimini kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerin program boyunca farklı sosyal girişimcilik fikirlerini STK temsilcileri ile paylaşması bu durumun en somut örneği olarak kabul edilebilir. Bu bulguyu destekler yönde Mirzayee (2020), STK- okul iş birliklerinin dönüştürücü politikaları hayata geçirme ve okulların ve eğitimcilerin projelerinin önündeki engelleri ortadan kaldırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı kapsamında STK aynı zamanda okulda gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin toplumsal açıdan faydalarını ön plana çıkarmak, bu faaliyetleri yaygınlaştırmak ve sürdürülebilir kılmak için okul temelli sosyal girişimcilik çalışmalarının sınırlarını genişletmiştir. STK aracılığı ile farklı paydaşlar da iş birliği çalışmalarında birer aktör olarak yer almış ve faaliyetlerin yürütülmesine bilgi, deneyim ve fiziki kaynak bakımından katkıda bulunmuştur. Okul-STK iş birliği bağlamında gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerinde okulun farklı kurumlarla da iş birliği kurması, süreç içerisinde yenilikçi bir bakış açısıyla fikir üreten öğretmen ve öğrencilerin program sonrasında da bu kurumlarla sosyal girişimcilik faaliyetleri planlanmasını sağlamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Manion ve Weber (2018), okulların okul dışındaki diğer eğitimciler ve uygulayıcılar, STK'lar ve ilgi alanlarına sahip diğer aktörler ile bağlantı kurmasının iş birliği yaparak öğrenmesine olanak sağladığını belirlemiştir. Devlet

okulunun bu şekilde iş birliği yapabileceği kurumları ve iş birlikli çalışma prosedürlerini öğrenmesi, okulun dış sınırlarını genişletmesini sağlayarak sosyal girişimcilik kapasitesini artırmıştır. Glänzel ve Scheuerle (2016) ve Richter (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da kapasite geliştirme ve ağ oluşturma faaliyetleri gibi belirli girişimler yoluyla sosyal girişimler arasında ortaklıkların teşvik edilmesinin bu alanda performans artışı sağlayabileceği belirtilmektedir.

Devlet okulunun sosyal girişimciliğinin gelişiminde bir STK ile iş birliği yapmanın yanı sıra okul paydaşları arasında iş birliği sağlanmasının da etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın durum tespiti aşamasında, okul paydaşları arasında gruplaşmaların olduğu ve öğretmenler arasında ve okul yönetimi ile öğretmenler arasında iletişim kopukluğu yaşandığı saptanmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın başlangıcında okul paydaşları arasındaki zayıf ve yetersiz iletişim ve iş birliği, STK ile birlikte yürütülen sosyal girişimcilik faaliyetlerine bağlı olarak gelişim göstermiştir. Okullarda belirli bir alanda başarı artışı sağlanabilmesi için öğretmenler arasındaki iş birliğinin profesyonelce yürütülmesi gerektiği çeşitli araştırmalarda (Hargreaves & O'Connor, 2018; Schleifer, Rinehart, & Yanisch, 2017) ortaya konulmuştur. Türk Eğitim Sisteminde de Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Belgesi kapsamında öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği yapmasının önemi vurgulanmış ve iş birliği, öğretmen yeterlik alanlarından biri olarak belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu nedenlerle, STK ile birlikte sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme çalışmaları tasarlanırken haftalık faaliyetlere farklı branşlardan öğretmenlerin katılması, sürekli takip edilmesi gereken iletişim kanallarının oluşturulması (WhatsApp grupları, toplantılar gibi) ve okul yönetiminin mümkün oldukça faaliyetlere dahil edilmesi yönünde planlamalar yapılmıştır. Bu yönde yapılan planlamalar, uygulama aşamasında başarılı bir şekilde hayata geçirilmiş ve okul paydaşları arasındaki iletişim gözle görülür şekilde artmıştır. Bu durumu destekler şekilde Alkan (2019), iş birliğine dayalı çalışmaların başarılı bir şekilde yürütülmesi ve sonuçlanması için iletişimin sıkı tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Özdoğru (2021) da okul ortamındaki iş birliğine yönelik olumsuz tutumların altında okul paydaşları arasındaki iletişim eksikliğinin bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmada okul yönetiminin faaliyetler boyunca görünür olması, mümkün olduğunca faaliyetlere katılması ve aktif çalışan öğretmenleri takdir etmesi de okul paydaşları arasındaki iletişimi ve iş birlikli çalışmaları güçlendirmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin desteğini hissetmeleri ve yürüttükleri çalışmalarda okul yöneticisini de bir takım üyesi olarak görmeleri, okul yöneticisi ile öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin sosyal

girişimcilik faaliyetlerine daha fazla bağlılık göstermesini sağlamıştır. Bu bulguya benzer şekilde Yüksel (2017), iş yaşamında çalışanların yaptıkları iş bağlamında yöneticileri tarafından takdir edilmesinin bir motivasyon faktörü olarak iş doyumunu artırdığını saptamıştır. Araştırmada sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tasarlanmasında ve uygulanmasında önem verilen bu hususlar aracılığıyla okul ortamında sosyal girişimciliğin ortak bir değer olarak kabul edildiği iş birliğine dayalı bir kùltürün tohumları atılmaya çalışılmıştır. Sosyal girişimciliğin okulun kùltüründe yer edinmesi, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması bakımından da stratejik öneme sahiptir. Çevik ve Köse (2017) de araştırmalarında okul paydaşlarının ortak bir kùltür oluştırmalarının, önemli ölçüde okulda iş birliğine bağlı olduğunu ve okul başarısını desteklediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, okul paydaşları arasında iş birliği anlayışının gelişmesi ve yaygınlaşması, okulun sosyal girişimcilik kapasitesinin de önemli bir göstergesi olmuştur. Okul içindeki iş birliğinin okul başarısındaki rolü ile ilgili olarak Hargreaves ve O'Connor (2018), iş birliği gelişmiş olan okullarda öğretmenlerin olumlu tutum geliştirdiğini, öğretime ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduğunu ve bu bağlamda eğitim fırsatlarını artırdığını belirlemiştir. OECD (2012) de eğitimde öncü ülkeler arasında yer alan Finlandiya'nın başarısında, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim halinde çalışmasının ve kendilerini destekleyecek ve yardımcı olabilecek başkalarının olduğunun farkında olmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, her ne kadar STK ile iş birliği yapılması devlet okulunda sosyal girişimcilik kùltürünün filizlenmesine olanak sağlasa da okul paydaşları arasındaki aktif iletişim ve iş birliği, bu kùltürün başarılı bir şekilde okul süreçlerine yerleştirilmesini mümkün kılmıştır.

Araştırmada, okul-STK iş birliği bağlamında uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirdiğini gösteren çeşitli göstergeler belirlenmiştir. Belirlenen sosyal girişimcilik göstergelerinin özellikle STK'nın yönlendirmesine ve desteğine bağlı olarak ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. STK'lar ile ilgili çeşitli araştırmalarda (Becerikli & Armatlı Köroğlu, 2017; Bozkuş vd., 2022; Jagannathan, 2001; Subramamian, 2020; Turhan, 2017), STK'ların kurumlarla yaptığı iş birlikli çalışmaların kurumsal kapasiteyi artırdığı ve iyileştirdiği saptanmıştır. Bu araştırmada, okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik faaliyetlerinin devlet okulunda uygulanmasıyla birlikte sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergelerinden biri olarak okulda üretkenliğin arttığı görülmüştür. Sosyal girişimci gibi düşünün ve harekete geçen okul paydaşları, uzun vadeli üretkenliği sağlayacak yatırımlar yapmaya yönelmiş ve iş birliği arayışına girmişlerdir. Sosyal

girişimcilik faaliyetleri, sadece eksiklikleri gidermeyi ve zayıfları korumayı değil topluma fayda sağlayacak değişimlerin olmasını ve girişimciliğin temeli olan bireylerin ve toplumun üretken hale gelmesini hedeflemektedir (Koçak & Kavi, 2014; Yaman, 2023). Sosyal girişimciliğin üretkenliği artırdığı bulgusunu destekler şekilde Charles (2019), sosyal girişimcilik çalışmalarının hizmet sunumu boşluğunu doldurma fırsatı olarak ortaya çıktığını ve toplumun üretkenliğini artırdığını belirlemiştir. Dolayısıyla, devlet okulunda yürütölen sosyal girişimcilik faaliyetleri de okulun bir ihtiyacından ortaya çıkmış ve süreç içinde okul paydaşlarını düşünmeye ve üretmeye teşvik etmiştir. Okul-STK iş birliği ile yürütölen sosyal girişimcilik faaliyetleri süresince devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştiğinin bir diğer önemli göstergesi, kurumlar arası iş birliği ağının genişlemesi olmuştur. Sosyal girişimciliğin getirdiği üretkenlik ve yeni fikirler, okulun iş birliği kurabileceği yeni paydaşların arayışına girmesini sağlamıştır. STK, okulun gelişimini sadece öğretim açasından ele almamış finansal ve yönetsel gelişime de olanak sağlayabilecek fırsatları okula sunmaya çalışmıştır. Farklı kurumlarla iş birliği fırsatı sunarak ve iş birliği sürecinin nasıl yönetileceğinin öğrenilmesini sağlayarak okulun sosyal girişimcilik kapasitesini bütöncöl bir anlayışla geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu bulguya benzer şekilde Jagannathan (2001), STK'ların kalite iyileştirme amacıyla akademik, finansal ve yönetsel iyileştirme yollarını ve araçlarını bir bütöen olarak değerlendirip yönetsel verimliliği sağladığını ve bunun da öğretimde kaliteyi artırdığını belirtmiştir. Aynı zamanda, okul eğitiminde kalitenin STK'lar tarafından öğrenme çıktılarından çok daha geniş bir bağlamda tanımlandığına dikkat çekmiştir. Bu araştırmada da sosyal girişimcilik, iş birlikli ve dinamik bir okul ortamı oluşturarak öğrencilerin ve öğretmenlerin fikirlerini eyleme dönüştürmesine, okulun iletişim ağının genişlemesine ve okulun sosyalleşmesine olanak sağlamıştır.

Okul ile STK'nın birlikte yürüttükleri sosyal girişimcilik faaliyetlerinin devlet okuluna sağladığı katkılar ile ilgili olarak bu faaliyetlerin öğretmenleri mesleki gelişime yönlendirmesi, öğretmenlerin özellikle vurguladığı katkılardan biri olmuştur. Durum tespitine ilişkin bulgular, devlet okulunda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak faaliyetlere müfredat yoğunluğu, öğrenci nüfusunun fazla olması ve veli profilinin akademik başarı odaklı olması gibi nedenlerle yer verilmediğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler arasındaki rekabet ve okul yönetiminin tutumundan dolayı okul çalışmalarında sürekli aynı öğretmenlerin görev alması, devlet okulundaki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını azaltan durumlar olarak belirlenmiştir. Okul ile STK arasında gerçekteştirilen hazırlık çalışmalarında da temsilci öğretmenler, sosyal

girişimcilik faaliyetleri aracılığıyla mesleki gelişim elde etme arzularının olduğunu özellikle vurgulamıştır. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tamamlanmasının ardından öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin katkıdan özellikle bahsetmeleri, STK ile birlikte tasarlanıp uygulanan programın öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem veren politikaların okul gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir (Can, 2019; Odabaşı, 2008). Bu nedenle, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi aynı zamanda sosyal girişimciliğin faaliyet alanında öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasını gerektirmiştir. Sosyal girişimcilik ve mesleki öğrenme ve gelişim arasındaki bağlantı, aslında sosyal girişimciliğin yaşam boyu öğrenme anlayışını teşvik eden bir yaklaşım içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlantılı ile ilgili olarak Sezen-Gültekin ve Gür-Erdoğan (2017), sosyal girişimcilik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve bilgi ve teknoloji odaklı bir ekonomide yenilikçiliğin, esnekliğin ve yaratıcılığın yaşam boyu öğrenme bağlılığı için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sosyal girişimcilik yaşam boyu öğrenme anlayışını da gerektirdiğinden öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişmeye teşvik edilmediği bir program aracılığıyla okulların sosyal girişimciliğinin geliştirilmesi olası görülmemektedir. Bu konuda Hairon (2021), okullarda öğrenmeye dayalı bir politikanın uygulanmasıyla hem öğretmenlerin mesleki gelişiminin hem de okul gelişiminin sağlanabileceğini belirtmiştir. Sosyal girişimciliğin ve sosyal sorumluluk faaliyetlerinin teşvik edildiği On Birinci Kalkınma Planı'nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019), eğitime ilişkin politika ve tedbirler kapsamında öğretmenlerin meslek gelişimlerinin ve motivasyonlarının artırılacağı vurgulanmıştır. Bu nedenlerle, okul-STK iş birliği bağlamındaki sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı, öğretmenlerin öğrenme ve gelişim süreçlerinin desteklenmesi yoluyla okul gelişimi hedefleyen bir yapıda tasarlanmıştır. Bu çalışmada STK temsilcileri, program boyunca öğretmenlerin hangi alanlarda gelişim göstereceğini şeffaf bir şekilde açıklayarak, ihtiyaç duydukları her an öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunarak, alanında uzman eğitimcilerin donanımından yararlanma fırsatları sağlayarak ve finansal ihtiyaçlara çözüm üreterek sosyal girişimcilik faaliyetlerinin aynı zamanda mesleki gelişimi desteklemesini sağlamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Gericke ve Torbjörnsson (2022), sürdürülebilir kalkınma bağlamında dönüştürücü bir yaklaşımla öğretmenlerle yerel bir okul reformunu uygulamayı amaçladıkları mesleki gelişim programının tasarımında, belirsiz yönetimin ve şüpheli yaklaşımın amaçlanan değişimi engelleyen faktörler

olduğunu tespit etmiştir. Eroglu ve Donmus Kaya (2021) ise eğitimlerdeki içerik verimsizliğinin ve öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasının öğretmenlerin mesleki gelişimini engellediğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, STK temsilcileri sadece sosyal girişimciliği tanıtarak ve sosyal girişimcilik faaliyetlerini uygulayarak değil sosyal girişimciliğin mesleki bağlamda öğrenilmesine uygun yaklaşımları da işe koşarak devlet okulunun sosyal girişimciliğinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamıştır.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de okul yönetimi ve öğretmenler arasında yetki paylaşımındaki artışın, okul- STK iş birliğinin katkı sağlayıcı olduğu alanlar arasında yer alması olmuştur. Sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programındaki faaliyetlere katılan öğretmen sayısının fazla olmasının ve daha önce okulda herhangi bir çalışmaya katılmayan öğretmenlerin de bu faaliyetlerde etkin şekilde rol almasının okul yönetiminin öğretmenlere karşı bakış açısını değiştirdiği düşünülmektedir. Bunun sonucunda ise okul yönetimi, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını sağlayarak uygulama süresince yetki paylaşımını artırmıştır. Dolayısıyla, paylaşımcı liderlik devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Okul yöneticisinin paylaşımcı liderliği, öğretmenlerin hem öğrenme süreçlerini hem de sosyal girişimciliğin gerektirdiği demokratik ortamı destekleyerek okullarda sosyal girişimciliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Bu durumu destekler yönde Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot ve Sligte (2021), okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak örgütlenmesinde paylaşılan liderlik modeli doğrultusunda öğretmenlerin de lider rolü üstlenmeleri gerektiğini saptamıştır. Khanyi ve Naidoo (2020) ise öğretmenlerin liderlik gelişiminin sağlanmasının okul yönetimin bir sorumluluğu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Grenda ve Hackman (2014) paylaşılan liderlik modeli ile yönetilen başarılı okulları inceledikleri araştırmalarında, bu okullarda demokratik yönetimi teşvik eden güçlü örgütsel yapıların oluşturulduğunu ve gelişime ve yönetime rehberlik edebilecek öğretmen liderlerin belirlendiğini tespit etmiştir. Pinal ve diğerleri (2024) ise yetki paylaşımına dayalı paylaşımcı liderlik modeli ile yönetilen okulların, dönüştürücü potansiyellerini ortaya çıkardığını saptamış ve bu bağlamda paylaşılan sorumluluk ve merkezi olmayan karar alma süreçlerinin etkililiğini vurgulamıştır. Sonuçta, demokratik ve dönüştürücü bir bakış açısı gerektiren sosyal girişimciliğin okullarda gelişebilmesi okul yöneticilerinin paylaşımcı bir anlayışla çalışmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada da okul yönetiminin sosyal girişimcilik çalışmalarında öğretmenlerle yetki paylaşmasına bağlı olarak öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme fırsatı elde ettikleri ve

liderliği okul yönetiminden beklemek yerine yetkilendirildikleri görev bağlamında liderlik sergiledikleri görölmüştür. Bu durum, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin devlet okulunda sürdürülebilir olması açısından da katkı sağlayıcı olarak değerlendirilebilir.

Devlet okulunda STK temsilcilerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik faaliyetlerini hep birlikte yürütmesi sonucunda okulun ikliminde de pozitif bir değişim gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları, özellikle okulda gerçekleştirilen sosyal girişimcilik faaliyetlerine okul yöneticilerinin de katılmasının ve öğretmenleri desteklemesinin ve öğretmenler arasında ayırım yapılmaksızın hepsinin süreçte aktif rol almasının, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Okulda ortak bir amaç doğrultusunda yürütölen sosyal girişimcilik faaliyetleri, okul içinde sosyalleşme ortamı oluşturarak ve böylece öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirerek olumlu bir okul ikliminin oluşmasına da katkıda bulunmuştur. Şahin ve Atbaşı (2020), okullarda olumlu bir iklimin oluşabilmesi için öğretmenler arasında aktif bir iletişim ve iş birliği olmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda, okul paydaşlarının birlikte düzenlediği sosyal faaliyetlerin de gerekliliğine dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Demirkol, Doğan ve Özdemir (2023), sosyal faaliyetlerin olumlu okul iklimini geliştirdiğini ve örgütlerde sapma davranışını azalttığını belirlemiştir. Bu araştırmada da okul-STK iş birliği doğrultusunda uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı, okul paydaşlarının tasarımdan uygulamaya kadar sosyal faaliyetlerin tüm aşamalarında hep birlikte görev almasını sağlayarak sürdürülebilir bir sosyal girişimcilik açısından da gerekli olan olumlu bir okul ikliminin biçimlenmesine zemin hazırlamıştır.

Okul-STK iş birliği bağlamında yürütölen sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının okula yönelik katkıları sadece öğretmenlere ve okul süreçlerine yönelik olmamıştır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde de olumlu yansımaları olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derslere katılım isteğinde artış olmuş ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği günlerde öğrenciler devamsızlık yapmamıştır. Akademik başarısı düşük olan öğrenciler de faaliyetlerde etkin bir şekilde rol almıştır. Dolayısıyla, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırdığı ve öğrencilerde okula aidiyet duygusunun gelişimini sağladığı söylenebilir. Bu bulguları destekler şekilde Denizhan ve diğerleri (2023), ders dışı sosyal etkinlikler, okul ortamı ve okul özelliklerinin okul düzeyinde faktörler olarak öğrencilerin okula bağlılığını etkilediğini tespit etmiştir. Muslu (2023) ise ders dışındaki okul içi veya okul dışı sosyal faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarısının artırılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, sosyal girişimcilik faaliyetleri farklı alanlarda organize edilebilecek bir

sosyal etkinlik niteliğinde de olması sayesinde öğrencilere okul içinde ve dışında sosyalleşme fırsatları sunarak öğrencilerin çok yönlü yetişmelerine yardımcı olabilmektedir. Nitekim On İkinci Kalkınma Planı'nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023) da okullarda bilim, kültür, sanat ve spor ile sosyal etkinliklerin artırılacağı ve öğrencilerin sosyal faaliyetlere yönelik kaydının tutulacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin sosyal faaliyetlere yönelik ilgilerinin artması, okul faaliyetlerini sahiplenici bir anlayışa sahip olmaları ve bu faaliyetlerde sosyal sorumluluk duygularının gelişmesi, okullarda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülmesini kolaylaştıracak bir ortam da oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında devlet okulundaki öğretmenlerin sosyal girişimcilik faaliyetlerinin başarısı açısından endişe duydukları konular arasında okulun akademik başarı odaklı olması yer almaktaydı. Ancak, araştırmada yürütülen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sosyal faaliyetlere de değer verilen ve ilgi duyulan bir okul kültürünün tohumlarını attığı söylenebilir. Araştırmada, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sadece öğrencilerin tutum ve davranışlarında değil öğretmenlerin de tutum ve davranışlarında olumlu yönde bir değişim oluşturduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, okul faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmaya ve hatta faaliyetlerin devamlılığını sağlayabilmek için okul dışı zamanlarda bile okulda vakit geçirmeye başlamışlardır. Dolayısıyla, süreç içinde öğretmenlerin de okula bağlılıklarının arttığı düşünülebilir. Bu bulguyla paralel olarak Kılıç (2020), çalışanların sosyal sorumluluk projelerinde yer almasının örgütsel bağlılıklarını artırdığını saptamıştır. Araştırmada, öğretmenler STK temsilcileri ile iş birlikli bir şekilde çalışarak deneyim kazandıkça kendilerine ve yeterliklerine daha fazla güvenmeye başlamış ve bunun sonucunda da giderek daha fazla sorumluluk üstlenmeye gönüllü olmuşlardır. Johari, Saad ve Kasim (2022) de benzer şekilde iş birliği kurmanın öğretmenlerin kendi öz yeterlilik algılarını artırabileceğini belirtmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın bulgularının bir bütün olarak değerlendirilmesi sonucunda devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi ve okul-STK iş birliğinin sağlanması bağlamında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ardından, araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları; okul-STK iş birliği ile devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesindeki gelişme, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin göstergeleri, okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul gelişimine katkıları, okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için dikkate alınması gereken faktörler, okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde karşılaşılan zorluklara yönelik uygulamalar, okul-STK iş birliğinde rol paylaşımı ve okul yöneticisinin rolü, okul- STK iş birliğinde güç ilişkileri ve okul- STK iş birliğinin etkililiği bağlamında özetlenerek sunulmuştur.

6.1.1. Okul-STK İş Birliği ile Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesindeki Gelişmeye İlişkin Sonuçlar

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı, devlet okulunun örgütsel düzeyde sosyal girişimcilik yöneliminde ve bireysel düzeyde (okul yöneticileri ve öğretmenler) sosyal girişimciliğe ilişkin tutum ve inançlarında olumlu yönde bir farklılaşma sağlamıştır. Devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinde okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı aracılığıyla bir gelişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada devlet okulu, öğretim programında yer alan bir konu (çevre ve sürdürülebilirlik) bağlamında sosyal girişimcilik faaliyetlerini yürütmüştür. Dolayısıyla, sosyal girişimcilik ile öğretim programları arasında bir bağlantı kurulabileceği ve sosyal girişimciliğin okullara fazladan bir yük oluşturmadan hayata geçirilebileceği anlaşılmıştır.

Devlet okulu farkındalık, bilgi, kaynak ve elverişli okul kültürü bağlamındaki eksiklikleri nedeniyle STK'nın desteği ve yönlendirmesi olmadan sosyal girişimcilik

faaliyetlerini planlayarak yürütebilecek bir potansiyele sahip olmamasına rağmen sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tamamını sorunsuz bir şekilde tamamlayabilmiştir. Devlet okulu, süreç içinde karşılaştığı zorlukları STK'nın bir mentor rolü üstlenmesi ve okula hem beşerî hem de finansal kaynak sağlaması sayesinde kolaylıkla aşabilmiştir. Bu nedenle, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde STK ile iş birliği yapılmasının etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi açısından ihtiyaçları ve süreç içinde karşılaştığı zorluklar dikkate alındığında, iş birliği yapılabilecek STK'ların taşıması gereken belirli nitelikler olduğu anlaşılmıştır. Okulların iş birliği yapabileceği STK'ların okulların dış sınırlarını genişletebilecek etki gücü yüksek bir sosyal çevreye sahip olması, eğitim kurumlarının işleyişi hakkında bilgi sahibi olması, sosyal girişimcilik faaliyetleri ve bu faaliyetlerin bürokrasi içinde yürütülmesinde deneyimli olması ve alan uzmanlarından oluşan üyelere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

6.1.2. Devlet Okulunun Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Göstergelerine İlişkin Sonuçlar

Okul- STK iş birliğine dayalı olarak devlet okulunun sosyal girişimciliğinin; okul kaynaklarının verimli şekilde kullanımı, kurumlar arası iletişim ve iş birliği ağının genişlemesi, okulda üretkenliğin artması, iş birlikli ve dinamik okul ortamının oluşması, yenilik ve değişim arayışının artması ve sosyal girişimciliğe ilişkin yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması sonucunda geliştiği anlaşılmıştır. Sosyal girişimciliğin bu göstergeleri dikkate alındığında, okulun sosyal girişimciliğini gösteren alanların çoğunlukla yenilikçi fikir üretimi ve iş birlikli çalışma anlayışının benimsenmesi ekseninde biçimlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal girişimciliğin gelişimine dair bu göstergeler, aynı zamanda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulda sürdürülebilirliğini de sağlamaya hizmet eder niteliktedir. Öğretmenler arasında artan iş birliği, okulun kurumlar arası iş birlikleri yoluyla dış sınırlarını genişletmesi ve okulun görünürlüğünün sağlanmasına yönelik girişimler, devlet okulunda sosyal girişimciliğin sürdürülebilirlik anlayışına dayalı bir şekilde geliştiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Devlet okulunun proje üretmeye ilişkin örgütsel kabiliyetinin gelişmesinin ise diğer göstergelerin toplam etkisini gösterir şekilde gerek sosyal girişimciliğin sistemli bir şekilde uygulanmasını sağlaması gerekse sürdürülebilir olmasını sağlaması bakımından sosyal girişimciliğin bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır.

6.1.3. Okul-STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Faaliyetlerinin Okul Gelişimine Katkılarına İlişkin Sonuçlar

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik faaliyetleri sonucunda devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinin, okul gelişimi açısından da okula sağladığı katkılar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu katkıların öğretmen gelişimi, çalışma anlayışı ve ortamı ve öğrenci gelişimi olmak üzere üç temel alanda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sosyal girişimcilik faaliyetleri, öğretmenlerin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını, öğretmenler arasındaki iletişimin ve dayanışmanın artmasını ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönlendirilmesini sağlamıştır. Okulda katılımcı bir anlayışla karar verilen ve yetkinin paylaşıldığı bir çalışma ortamı şekillenmiştir. Projeye dayalı çalışma anlayışı doğrultusunda planlama ve öz değerlendirme çalışmalarına verilen önem artmıştır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasında, sorumluluk duygularının geliştirilmesinde ve okula devamsızlıklarının azaltılmasında etkili olabileceği ortaya çıkmıştır.

6.1.4. Okul-STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilebilmesi için Dikkate Alınması Gereken Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada okul-STK iş birliği bağlamında devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için dikkate alınması gereken stratejik faktörler olduğu belirlenmiştir. Uygulanan sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının başarılı olmasında okulun ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun bir planlama yapılması önemli ölçüde belirleyici olmuştur. Okulun ihtiyaç ve niteliklerinin belirlenmesi ve ardından STK'nın bu ihtiyaç ve niteliklere yanıt verebilme potansiyelinin değerlendirilmesi, sosyal girişimcilik programının sorunsuz bir şekilde tamamlanmasını sağlamıştır. Dolayısıyla, okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için öncelikle öğretmenler arasındaki ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki ilişkilerin niteliğinin, öğrenci ve veli profilinin, okulun insan kaynaklarının ilgi ve kabiliyetlerinin ve okulun fiziki altyapısının analiz edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için ise okulun bulunduğu çevrenin özellikleri ve kültürü ile uyumlu sosyal girişimcilik faaliyetlerinin tasarlanmasının, okulun sosyal girişimciliğinin geliştirilmesinde daha verimli sonuçlar alınmasını sağladığı anlaşılmıştır.

6.1.5. Okul-STK İş Birliği Bağlamında Sosyal Girişimcilik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Uygulamalara İlişkin Sonuçlar

Okul-STK iş birliği bağlamında sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının uygulanmasını sınırlandırabilecek faktörlere ilişkin tedbirlerin, planlama aşamasında belirlenmesinin programın amaçlarına ulaşmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, STK ile iş birliği yaparak okulların sosyal girişimciliğinin geliştirilebilmesi için sadece okul ihtiyaçlarına yönelik değil karşılaşılabilecek engellere ilişkin de bir analizin yapılmasının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte karşılaşılabilecek zorlukları en aza indirgeyebilmek için okul-STK arasında güvene dayalı ilişkilerin oluşturulması amacıyla hazırlık çalışmalarına yeterli zamanın ayrılmasının, sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul süreçlerine entegre edilmesiyle okulun ders programına uyulmasının ve faaliyetlerin çıktılarının/ürünlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesine ilişkin çalışmalara yönelik ayrı bir planlama yapılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.6. Okul-STK İş Birliğinde Rol Paylaşımı ve Okul Yöneticisinin Rolüne İlişkin Sonuçlar

Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmede başarılı olmasının nedenlerinden birinin, okul-STK iş birliği sürecinde tarafların rollerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yönetimi, öğretmenler ve STK arasında planlama, yaygınlaştırma, denetim ve değerlendirme, okul kültürü ve iklimi oluşturma, yönetim, uygulama ve danışmanlık alanlarındaki rollerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanarak paylaşılması, sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının sistemli ve şeffaf bir şekilde yürütülebilmesini sağlamıştır. İş birliği sürecinde tarafların üstlenecekleri görev ve sorumluluklara birlikte karar vermesinin ve taraflara herhangi bir görevin zorla kabul ettirilmemesinin, görev ve sorumlulukların eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programının tam anlamıyla yönetişim anlayışı doğrultusunda uygulanmasının programın başarılı olmasında önemli bir payı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticisinin öğretmenleri teşvik edici bir lider rolü üstlenmesinin, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede aktif olmalarını sağlayan en önemli faktörler arasında olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin okul yönetiminin desteğini

ve güvenini hissetmesi, iş birliği sürecinde daha aktif olmalarını sağlamıştır. Hatta bu durum, öğrencilerin de sosyal girişimcilik faaliyetlerine ilgisini artırmış ve bu faaliyetleri sahiplenmelerinde etkili olmuştur. Ancak, okul yönetiminin STK ile çalışmaya uyum sağlaması biraz zaman almış olsa da öğretmenler, STK ile çalışmaya daha hızlı bir şekilde uyum sağlamıştır. Dolayısıyla, STK ile iş birliğine dayalı olarak devlet okulunun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için öncelikle okul yönetiminin bu konudaki farkındalığının ve bilgisinin artırılması gerektiği anlaşılmıştır. Okul-STK iş birliğine dayalı sosyal girişimcilik kapasitesi geliştirme programı süresince, okul yöneticisinin tutum ve davranışlarında da liderlik açısından olumlu bir gelişme görülmüştür. Bu nedenle, programın okul yöneticisinin liderlik becerileri ve davranışları bakımından gelişiminde de etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, okul-STK iş birliği ile sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesinde, iş birliğini ve sosyal girişimciliği teşvik eden bir okul kültürü ve iklimi oluşturma okul yönetiminin rolleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Okul yönetiminin bu rolünün de okul yöneticisinin liderliğine bağlı olarak yerine getirilebilecek olmasından dolayı okul yöneticisinin bu süreçteki liderlik rolünün kilit bir noktada bulunduğu anlaşılmaktadır.

6.1.7. Okul- STK İş Birliğinde Güç İlişkilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın başlangıcında, okul yönetiminin STK'ya karşı sorgulayıcı ve temkinli bir bakış açısıyla yaklaşması nedeniyle okul-STK iş birliği sürecinde okul yönetiminin sahip olduğu yönetsel gücü bir dış paydaş ile paylaşma konusunda çekinceleri olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, okul ile STK arasında bir iş birliğinin sağlanabilmesi için aralarında bir güç dengesinin kurulmasına yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir. Görev ve yetki tanımlarının yapılması, STK'nın şeffaflık ve hesap verebilirlik anlayışı ile çalışması ve okul yönetimi ile STK arasında aktif iletişim kurulması, taraflar arasındaki güç ilişkilerinin yönetiminde etkili olmuştur. Bunun sonucunda okul yönetimi, STK ile iş birliğini destekleyici bir yaklaşım sergilemeye başlamıştır. Ancak, okul ile STK arasında güç dengesinin kurulabilmesi için STK'nın daha girişimci ve anlayışlı taraf olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile STK temsilcileri arasında ise herhangi bir güç ilişkisi ortaya çıkmamıştır. Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerine karşılık verilmesinin ve akademik işler dışında sosyal içerikli faaliyetlere dahil olmanın öğretmenlerde oluşturduğu motivasyonun, STK ile öğretmenler arasında bir güç ilişkisinin şekillenmesini engellediği

anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin süreç içinde STK'ya karşı giderek daha olumlu bir şekilde yaklaşmasında, okul yönetiminin STK'ya karşı tutumundaki olumlu değişimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.8. Okul- STK İş Birliğinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Okul-STK iş birliğinin etkililiği, devlet okulunun sosyal girişimciliğin gerektirdiği eylemleri yapabilme kabiliyetini kazanıp kazanmadığı bağlamında değerlendirilmiştir. İş birliğinin etkili olarak değerlendirildiği alanların ortak özelliklerinin; okulda sosyal girişimcilik alanında örgütsel bilgi oluşumunu sağlaması, yeni iş birlikleri kurulmasına ve kaynak teminine destek olması ve okulda sosyal girişimciliğe uygun bir çalışma anlayışını yerleştirmesi olduğu anlaşılmıştır. Okul-STK iş birliği sonucunda devlet okulunun örgütsel kabiliyetlerine yönelik daha doğru bir bakış açısı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Devlet okulunun tamamen kendisinin yapılandığı bir okul misyonu ve vizyonu oluşturabilmesinde de STK ile yapılan iş birliğinin entelektüel açıdan uyarıcı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

İş birliğinin yetersiz veya eksik olarak değerlendirildiği alanların ortak özellikleri ise okul çalışmalarının görünürlüğünü sağlama, esnek çalışma anlayışını uygulama ve sosyal girişimcilik çıktılarının korunmasını sağlama kabiliyetleri ile bağlantılı olmalarıdır. Ancak, iş birliğinin yetersiz veya eksik görüldüğü alanların STK'nın çalışma anlayışından değil okul paydaşlarının çalışma anlayışından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Okulun geçmiş çalışma alışkanlıklarından ve geleneksel okul anlayışından kısa sürede tamamen uzaklaşmaması, STK'nın yönlendirmesine rağmen iş birliğinden alınan verimi belirtilen alanlarda kısmen sınırlandırmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilerek aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Sosyal girişimcilik faaliyetleri okul süreçleri ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirilebildiği için okullar stratejik planlarında sosyal girişimciliğe ilişkin hedeflere, stratejilere ve performans göstergelerine yer verebilir.

2. Sosyal girişimciliğin okullarda sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için sosyal girişimcilik faaliyetleri, eğitim ve öğretim süreçleri ile bağlantılı ve bu süreçleri destekleyecek şekilde tasarlanarak uygulanmalıdır.
3. Sosyal girişimcilik faaliyetlerine beşerî ve finansal kaynak sağlayabilmek için okullar ile belediyeler ve üniversiteler arasında proje geliştirme ve uygulamaya dayalı iş birliği protokolleri yapılabilir.
4. Okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerinin görünürlüğünün artırılması ve bu faaliyetlerin çıktılarının yaygınlaştırılabilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere dijital medya okuryazarlığı eğitimi verilmelidir.
5. Öğretmenlerin birbirlerinin ilgi alanlarını ve yeteneklerini öğrenerek iş birliği içinde sosyal girişimcilik faaliyetlerini yönetebilmelerini sağlayabilmek için okul veya ilçe/il düzeyinde öğretmenlere yönelik rekreasyon kulüpleri oluşturulabilir.
6. Okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerini toplumsal gelişimi merkeze alan bir anlayışla planlı bir şekilde yürütebilmesini sağlayabilmek için her okulda sosyal girişimcilik projeleri koordinatörlüğünün örgütlenmesi sağlanabilir.
7. Okullarda STK'ların faaliyet alanları ve işleyişi hakkında farkındalık oluşturabilmek için okulların öğrenci kulüplerinin çalışmalarına ve toplum hizmeti çalışmalarına STK'ların katılımı sağlanabilir.
8. Okulların bulundukları illerde faaliyet gösteren STK'lar ve çalışma alanları hakkında bilgi sahibi olabilmesi için il düzeyinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılacağı STK tanıtım günleri organize edilebilir.
9. Okul yönetimlerinin STK'lara yönelik güven sorunu yaşamalarından kaynaklanan endişelerini ortadan kaldırmak için okul-STK iş birliği, bir üniversitenin koordinatörlüğünde bilimsel ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilebilir.
10. STK'lar ile okulların birlikte yürüttüğü sosyal girişimcilik faaliyetlerine ilişkin bilgilerin kapsamlı bir şekilde kayıt altına alındığı ulusal bir veri tabanı oluşturarak okul-STK iş birliğine yönelik eğilimin artması ve okulların bu iş birliğinin nasıl yürütülebileceğine dair fikir sahibi olması sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin farklı okul türleri özelinde nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okul süreçleri üzerindeki uzun dönemli etkisinin keşfedilmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.
3. Okul yönetimleri ve STK'lar arasında etkili iş birliği prosedürlerinin nasıl geliştirilebileceği, okul yöneticilerinin ve STK temsilcilerinin aktör olarak yer aldığı eylem araştırmaları yoluyla belirlenebilir.
4. Okul-STK iş birliği bağlamında okulların sosyal girişimciliğinin nasıl geliştirilebileceği öğrencilerin sosyal girişimciliğe yönelik inançları ve tutumlarının incelendiği öğrenci merkezli bir yaklaşımla araştırılabilir.
5. Okul-STK iş birliği bağlamında okulların sosyal girişimciliğinin örgütsel faktörlere bağlı olarak örgütsel düzeyde ve bireysel faktörlere bağlı olarak bireysel düzeyde nasıl geliştirilebileceği birbirinden bağımsız olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abiddin, N. Z., Ibrahim, I., & Abdul Aziz, S. A. (2022). Non-governmental organisations (NGOs) and their part towards sustainable community development. *Sustainability*, 14(8), 4386. <https://doi.org/10.3390/su14084386>
- Abu-Saifan, S. (2012). Social entrepreneurship: Definition and boundaries. *Technology Innovation Management Review*, 2(2), 22-27. <http://doi.org/10.22215/timreview/523>
- Accion International (n.d.). *Powering financial inclusion through digital technology*. Retrieved January 6, 2022, from <https://www.accion.org>.
- Ada, Ş., & Akyıldız, Z., (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU - 2021)* içinde (ss. 311-325). Ankara: Pegem Akademi.
- Adım Adım. (t.y.). *Adım adım derneği*. <https://adimadim.org/adim-adim-derneği/>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ahmad, S.S.-O., & Bashir, M. (2017). Social entrepreneurship as a success factor in public-private partnerships: Three case studies from Pakistan. In J. Leitão, E. de Moraes Sarmiento & J. Aleluia (Eds.), *The Emerald handbook of public-private partnerships in developing and emerging economies* (pp. 311-334). Leeds: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-493-420171011>
- Akat, A.S. (1991). *Sivil toplum ve ekonomi*. İstanbul: Türkiye Sosyal Ekonomik ve Siyasal Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Akgemci, M. A., & Akça, C. (2021). Girişimciliğin tanımı ve türleri. A. Soysal (Ed.), *İktisadi ve idari bilimler alanında uluslararası araştırmalar IV* içinde (ss. 144-154). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akkerman, S., Admiral, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality and Quantity*, 42(2), 257-274. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4>

- Aktan, C. C., Tunç, M., & Yay, S. (2017). İnsan sermayesi ve sosyal sermaye arasındaki ilişki ve tamamlayıcılık rolü üzerine. *Ekonomi Bilimler Dergisi*, 9(1), 81-103.
- Aktaş, Ü. N., & Akdeve, E. (2024). Türkiye’de sosyal girişimcilik ve gelişim süreci. *Öneri Dergisi*, 19(61), 164-185.
<https://doi.org/10.14783/maruoneri.1414236>
- Al-Qudah, A. A., Al-Okaily, M., & Alqudah, H. (2021). The relationship between social entrepreneurship and sustainable development from economic growth perspective: 15 ‘RCEP’ countries. *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 12(1), 44–61. <https://doi.org/10.1080/20430795.2021.1880219>.
- Albayrak, Ş. G. (2022). 2005 yılı sonrası Türkiye’de yoksulluk üzerine bir değerlendirme. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 9(1), 72–86.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6399151>
- Albez, C., & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Alkahrer, I., & Gan, D. (2020). The role of school partnerships in promoting education for sustainability and social capital. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 416–433. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1711499>
- Alkan, A. (2019). *Fakülte-Okul işbirliği kapsamındaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alter, K. (2007). *Social enterprise: Typology*. Virtue Ventures LLC. Retrieved June 2, 2023, from <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/201519/LRD31.pdf>
- Alvord, S. H., Brown, L. D., & Letts, C. W. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation: An exploratory study. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(3), 260-282. <https://doi.org/10.1177/0021886304266847>
- Analoui, F., & Kazi, S. (2021). Identified parameters and contextual influences of effectiveness for NGO managers. In *Managing NGOs in the developing world* (pp. 59–108). Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Anderson, B. L. (2016). Entrepreneurship, market process and the industrial revolution in England. In A. J. H. Latham & B. L. Anderson (Eds.), *The market in history* (pp. 155-200). London: Routledge.
- Anh, D. B. H., Duc, L. D. M., Yen, N. T. H., Hung, N. T., & Tien, N. H. (2022). Sustainable development of social entrepreneurship: Evidence from

- Vietnam. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 45(1), 62-76.
- Anheier, H. K., & List, R. A. (2005). *A dictionary of civil society, philanthropy and the non-profit sector*. London: Routledge.
- Archer, G. R. (2009). Microfinance: Social entrepreneurship? Commercial entrepreneurship? or both? *SSRN*. Retrieved June 23, 2023, from <https://ssrn.com/abstract=1347091>
- Arı, A., Çubukçu, Z., Girmen, P., Eren, E., Dönmez, A., Yılmaz, B., . . . Kılıç, Z. (2016). Toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1). <https://doi.org/10.17494/ogusbd.01124>
- Armağan Erbil, B. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ataöv, A., & Eraydin, A. (2011). Different forms of governance: Responses of two metropolitan regions in Turkey to state restructuring. *Urban Affairs Review*, 47(1), 84-128. <https://doi.org/10.1177/1078087410372608>
- Atmaca, B. (2019). *Syrian refugees and social cohesion: A qualitative analysis of non-formal educational activities provided by non-governmental organisations* (Unpublished master's thesis). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Aulet, W., & Murray, F. E. (2013). A tale of two entrepreneurs: Understanding differences in the types of entrepreneurship in the economy. *SSRN*. Retrieved June 23, 2023, from <https://ssrn.com/abstract=2259740>
- Austin, J. E., Gutierrez, R., Ogliastri, E., & Reficco, E. A. (2007). Capitalizing on convergence. *Stanford Social Innovation Review*, 5(1), 24-31. <https://doi.org/10.48558/aw6e-cf05>
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x>
- Avrupa Komisyonu. (2015). *A map of social enterprises and their eco-systems in Europe*. Retrieved July 24, 2023, from <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=12987&langId=en>
- Avrupa Komisyonu. (2018). *Komisyon tarafından Avrupa parlamentosuna, konseye, ekonomik ve sosyal komiteye ve bölgeler komitesine sunulan bilgilendirme: AB genişleme politikasına ilişkin 2018 bilgilendirmesi. Komisyon Çalışma Dökümanı*

2018

Türkiye

Raporu.

https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf. Erişim tarihi: 03.10.2021

- Awaysheh, A., & Bonfiglio, D. (2017). Leveraging experiential learning to incorporate social entrepreneurship in MBA programs: A case study. *The International Journal of Management*, 15(2), 332-349. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.04.001>
- Ayiro, L. P. (2010). The role of social entrepreneurship in HIV/AIDS management across the education sector in Kenya. *Journal of European Industrial Training*, 34(2), 167-182. <https://doi.org/10.1108/03090591011024005>
- Ayvacı, H. Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 102-119.
- b-Fit. (t.y.). *Hikayemiz*. <https://b-fit.com.tr/pages/hikayemiz>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Bainer, B. L. (1997). A comparison of four models of group efforts and their implications for establishing educational partnerships. *Journal of Research in Rural Education*, 13(3), 143-152.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Ballı, A., Kılıç, M., Koyuncu, R., & Özdemir, M. B. (2023). Eğitim politikalarının şekillenmesinde öğretmenlerin rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2201-2214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10441493>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). New York, NY: Routledge.
- Banks, N., Hulme, D., & Edwards, M. (2015). NGOs, states, and donors revisited: Still too close for comfort? *World Development*, 66(1), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.028>
- Bano, M. (2019). Partnerships and the good-governance agenda: Improving service delivery through state-NGO collaborations. *Voluntas: International Journal of*

- Voluntary and Nonprofit Organizations*, 30(6), 1270-1283. <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9937-y>.
- Baqueiro, A.H. (2016). The participation of civil society organizations in public policies in Latin America. *Voluntas*, 27, 86–104. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9573-3>
- Barot, H. (2015). Entrepreneurship-A key to success. *International Journal of Business & Management*, 3(1), 163-165. Retrieved June 23, 2023 from <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2321-8916>
- Batley, R., & Rose, P. (2013). Collaboration in delivering education: Relations between governments and NGOs in South Asia. In P. Rose (Ed.), *Achieving Education for All through Public–Private Partnerships?* (pp. 107-113). London: Routledge.
- Battilana, J., & Dorado, S. (2010). Building sustainable hybrid organizations: The case of commercial microfinance organizations. *The Academy of Management Journal*, 53(6), 1419-1440. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318391>
- Bead for Life (2010). *Transforming lives from one bead to 1 million*. Retrieved October 3, 2021, from <http://www.beadforlife.org/>.
- Becerikli, K., & Armatlı Köroğlu, B. (2017). The role of NGO's in improving local capacity and local development; the case of Antakya. *Journal of Planning*, 27(2). <https://doi.org/10.14744/planlama.2017.28290>
- Berber, Ş., & Sain, K. (2019). Sivil toplum ve Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları: Dernekler, vakıflar ve sendikalar. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 454-469. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.134>.
- Berkovich, I., & Foldes, V. J. (2012). Third sector involvement in public education: the Israeli case. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 173-187. <https://doi.org/10.1108/09578231211210530>.
- Beyazkaya, A. (2023). *Türkiye’de kamu yararına çalışan sosyal yardım amaçlı sivil toplum kuruluşlarının sosyal yardım faaliyetleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Beyer, C. (2007). Non-governmental organizations as motors of change. *Government and Opposition*, 42(4), 513-535. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2007.00216.x>.
- Bhandari, M. (2014). Civil society and non-governmental organizations (NGOs) movements in Nepal in terms of social transformation. *The Pacific Journal of Science and Technology*, 15(1), 177-189.

- Birleşmiş Milletler. (2016). *The sustainable development goals report 2016*. United Nations Department of Economic and Social Affairs: Statistics Division. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20Report%202016.pdf>
- Birleşmiş Milletler. (2023). *The sustainable development goals report 2023: Special edition*. United Nations Department of Economic and Social Affairs: Statistics Division. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>.
- Bitzer, V., & Glasbergen, P. (2015). Business–NGO partnerships in global value chains: Part of the solution or part of the problem of sustainable change? *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 12, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2014.08.012>.
- Břanda, J., & Urbančíková, N. (2020). Social entrepreneurship as a tool of sustainable development. *Quality Innovation Prosperity*, 24(3), 21-36. <https://doi.org/10.12776/qip.v24i3.1463>
- Blundel, R., Lockett, N., & Wang, C. (2017). *Exploring entrepreneurship* (2nd ed.). London, UK: Sage Publications Ltd.
- Blundel, R., Mawson, S., Wang, C. L., & Lockett, N. (2021). *Exploring entrepreneurship* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Bolleyer, N. (2021). Civil society–Politically engaged or member-serving? A governance perspective. *European Union Politics*, 22(3), 495-520. <https://doi.org/10.1177/14651165211000439>
- Bornstein, D. (2004). *How to change the world: Social entrepreneurs and the power of new ideas*. New York: Oxford University Press.
- Borzaga, C., & Defourny, J. (Eds.). (2001). *The emergence of social enterprise* (4th ed.). London: Routledge.
- Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice* (1st ed.). London: Routledge.
- Boydak Özcan, M., Polat, H., & Şener, G. (2016). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59-70. <https://doi.org/10.18069/fusbed.58823>

- Bozkuş, M., Bozkurt, İ., Temiz, İ., Demirel, B., Yüce, M. S., Demirkan, M. N., ... & Amaç, Ü. Y. (2022). Okul yöneticilerinin okul gelişimi ve yönetiminin planlamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 9(89), 2336-2344. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3339>.
- Brandsen, T., Trommel, W., & Verschuere, B. (2017). The state and the reconstruction of civil society. *International Review of Administrative Sciences*, 83(4), 676-693. <https://doi.org/10.1177/0020852315592467>.
- Breton, T. R. (2013). The role of education in economic growth: Theory, history and current returns. *Educational Research*, 55(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801241>.
- Brinkerhoff, J. M. (2002). Government–nonprofit partnership: A defining framework. *Public Administration and Development*, 22(1), 19-30. <https://doi.org/10.1002/pad.203>.
- British Council. (2016). Social enterprise in school: A resource pack for teachers. Retrieved 10 June, 2021 from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-should-children-learn-about-social-enterprise>.
- British Council. (2019). *Türkiye de sosyal girişimciliğin durumu raporu*. <https://www.britishcouncil.org.tr/programmes/education/social-enterprise-research>. Erişim tarihi: 06.01.2022
- Browne, S. (2017). Vertical funds: New forms of multilateralism. *Global Policy*, 8(55), 36-45. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12456>.
- Brynielsson J, Granåsen M, Lindquist S, Narganes Quijano M, Nilsson S., & Trnka J. (2018). Informing crisis alerts using social media: Best practices and proof of concept. *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 26, 28–40. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12195>.
- Buchanan, J., Burrige, N., & Chodkiewicz, A. (2018). Maintaining global citizenship education in schools: A challenge for Australian educators and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.4>.
- Building Resources Across Communities. (n.d.). Creating opportunities for people to realise potential. Retrieved January 6, 2022, from <https://www.brac.net/who-we-are>.

- Bulkley, K. E., & Burch, P. (2011). The changing nature of private engagement in public education: For-profit and nonprofit organizations and educational reform. *Peabody Journal of Education*, 86(3), 236–251. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.578963>.
- Bull, M. (2008). Challenging tensions: critical, theoretical and empirical perspectives on social enterprise. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 14(5), 268-275. <https://doi.org/10.1108/13552550810897641>.
- Burns, N., & Grove, S.K. (2008). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence* (6th ed.). Philadelphia, PA: Saunders.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/0263211X990273002>.
- Bustillo, E.V., & Patrinos, H.A. (2023, September 12). Four of the biggest problems facing education—and four trends that could make a difference. *Education for Global Development*, World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/education/four-biggest-problems-facing-education-and-four-trends-could-make-difference>.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71–105. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>.
- Calderini, M., Fia, M., & Gerli, F. (2023). Organizing for transformative innovation policies: The role of social enterprises. Theoretical insights and evidence from Italy. *Research Policy*, 52(7), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104818>.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>.
- Canestrino, R., Bonfanti, A., & Oliace, L. (2015). Cultural insights of CSI: How do Italian and Iranian firms differ? *Journal of Innovation Entrepreneurship* 4(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-015-0026-4>.

- Canestrino, R., Cwiklicki, M., Magliocca, P., & Pawełek, B. (2020). Understanding social entrepreneurship: A cultural perspective in business research. *Journal of Business Research*, 110, 132-143. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.006>.
- Cardini, A. (2006). An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: An arena of complexities, tensions and power. *Journal of Education Policy*, 21(4), 393-415. <https://doi.org/10.1080/02680930600731773>.
- Cassidy, W., Sensoy, Ö., & Beck, K. (2020). From rhetoric to reality: Identifying teacher opportunities and barriers in educating for human rights. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 7(1), 1-23. Retrieved May, 10, 2023, from <https://gcedclearinghouse.org/resources/rhetoric-reality-identifying-teacher-opportunities-and-barriers-educating-human-rights>.
- Casson, M., & Casson, C. (2014). The history of entrepreneurship: Medieval origins of a modern phenomenon. *Business History*, 56(8), 1223–1242. <https://doi.org/10.1080/00076791.2013.867330>.
- Celep, S. (2017). Girişimcilik türleri: Genel bir çerçeve. *Maliye Finans Yazıları Dergisi* (Özel Sayı), 71-94.
- Certo, S.T., & Miller, T. (2008). Social entrepreneurship: Key issues and concepts. *Business Horizons*, 51, 267-271. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2008.02.009>.
- Chalmers, D. (2020). Social entrepreneurship's solutionism problem. *Journal of Management Studies*, 58, 1363-1370. <https://doi.org/10.1111/joms.12676>.
- Chand, V. S., & Misra, S. (2009). Teachers as educational-social entrepreneurs: The innovation-social entrepreneurship spiral. *The Journal of Entrepreneurship*, 18(2), 219–228. <https://doi.org/10.1177/097135570901800205>.
- Chang, J. Y. C., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Stimulating learning about social entrepreneurship through income generation projects. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 20 (5), 417–437. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-10-2012-0111>.
- Charles, G. (2019). Sustainability of social enterprises involved in waste collection and recycling activities: Lessons from Tanzania. *Journal of Social Entrepreneurship*, 12(2), 219–237. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1686712>.
- Chatterjee, I., Cornelissen, J., & Wincent, J. (2021). Social entrepreneurship and values work: The role of practices in shaping values and negotiating change. *Journal of*

- Business Venturing*, 36(1), 106064.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106064>.
- Chipeta, E. M. (2015). *Social entrepreneurship intentions among university students in Gauteng* (Unpublished master's thesis). North-West University, South Africa.
- Chipeta, E. M., Venter, R., & Kruse, P. (2020). Measuring the role of reductive bias in social enterprise formation: Development and validation of a social entrepreneurial intention bias scale. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13(2), 164–182. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1758196>.
- Cho, S., & Gillespie, D. F. (2006). A conceptual model exploring the dynamics of government–nonprofit service delivery. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35(3), 493–509. <https://doi.org/10.1177/0899764006289327>.
- Choi, N., & Majumdar, S. (2014). Social entrepreneurship as an essentially contested concept: Opening a new avenue for systematic future research. *Journal of Business Venturing*, 29(3), 363–376. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2013.05.001>.
- Choo, S., & Wong, M. (2006). Entrepreneurial intention: Triggers and barriers to new venture creations in Singapore. *Singapore Management Review*, 28(2), 47–64.
- Cicchetti, D. V., & Sparrow, S. S. (1990). Assessment of adaptive behavior in young children. In J. H. Johnson & J. Goldman (Eds.), *Developmental assessment in clinical child psychology: A handbook* (pp. 173–196). New York: Pergamon Press.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2010). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* London: Harvard University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>.
- Cohen, J., Loeb, S., Miller, L. C., & Wyckoff, J. H. (2020). Policy implementation, principal agency, and strategic action: Improving teaching effectiveness in New

- York City middle schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(1), 134-160. <https://doi.org/10.3102/0162373719893338>.
- Cooper, C., & Greene, J. (2016). Making social innovation and social entrepreneurship education more accessible and relevant. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, 23(4), 1-13. <https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v23i04/1-13>.
- Coppola, D. P. (2015). Participants: Nongovernmental organization (Including the private sector and academia). In M. Listewnick (Ed.), *Introduction to international disaster management* (pp. 387-407). Amsterdam: Butterworth Heinemann.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>.
- Coşkun, E. (2015). *Gönüllü kuruluşların okul öncesi sosyal girişimcilik eğitimindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Coşkun, E., & Sarıkaya, M. (2016). Sosyal girişimcilik eğitiminde gönüllü kuruluşlar. *Strategic Public Management Journal*, 4, 72-82. <https://doi.org/10.25069/spmj.290645>.
- Covin, J. G., & Miller, D. (2014). International entrepreneurial orientation: Conceptual considerations, research themes, measurement issues, and future research directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(1), 11-44. <https://doi.org/10.1111/etap.12027>.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, F. (2023). Securitization of Turkish nationalist non-governmental organizations in Germany. *Turkish Journal of Diaspora Studies*, 3(1), 63-85. <https://doi.org/10.52241/TJDS.2023.0054>.
- Çalışıcı, M., Yüksel, D., & Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 486-499. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3490>.

- Çelik, A. (2019). *Uygulamalı girişimcilik hayaller gerçek olsun*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelik, A. A. (2023). Sosyal girişimcilik kavramı ve Türkiye girişimcilik ekosisteminde bir sosyal girişim örneği: fazla gıda aş. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1026-1058. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1317368>
- Çengel, Y. (2021). *Geleceğin eğitimi: felsefesi ve temel ilkeleri*. İstanbul: Lejand Kitap.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996- 1014.
- Çiftçi, D. (2018, Ekim 17). *Vakıf nasıl kurulur?* <https://dilberciftci.av.tr/vakif-nasil-kurulur/>. Erişim tarihi: 25.06.2024
- Çin, S. (2020). Otizmlı çocuklara yönelik sosyal girişimciliğin desteklenmesi. *Sosyal Politika Dergisi*, 1(1), 45-55.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dacin, P. A., Dacin, M. T., & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3). 37-57. <https://doi.org/10.5465/amp.24.3.37>.
- Dahan, N. M., Doh, J. P., Oetzel, J., & Yaziji, M. (2010). Corporate NGO collaboration: Co-creating new business models for developing markets. *Long Range Planning*, 43, 326-342. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2009.11.003>.
- Dart, R., Clow, E., & Armstrong, A. (2010). Meaningful difficulties in the mapping of social enterprises. *Social Enterprise Journal*, 6(3), 186-193. <https://doi.org/10.1108/17508611011088797>.
- Davidsson, P. (2017). Entrepreneurial opportunities as propensities: Do Ramoglou & Tsang move the field forward? *Journal of Business Venturing Insights*, 7, 82–85. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2016.02.002>
- Davies, B., & Hentschke, G. (2006). Public–private partnerships in education: Insights from the field. *School Leadership & Management*, 26(3), 205-226, <https://doi.org/10.1080/13632430600736977>.
- Davis, G. F. (2022), Concluding reflections: the future of the corporation and research on the corporate form. In R. E., Meyer, S., Leixnering, & J., Veldman, (Ed.), *The corporation: rethinking the iconic form of business organization* (pp. 233-243).

- Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000078012>.
- Dees, G. (1998). *The meaning of "Social entrepreneurship"*. Stanford, CA: Stanford University.
- Dees, G. (2005). Social entrepreneurs and education. *Current Issues in Comparative Education*, 8(1), 51-55. <https://doi.org/10.52214/cice.v8i1.11402>
- Dees, J. G. (2001). *Entrepreneurship in philanthropy*. Centre for Advancement of Social Entrepreneurship (CASE), Fuqua School of Business, Duke University, Durham, NC. Retrieved June 15, 2020 from https://centers.fuqua.duke.edu/case/wp-content/uploads/sites/7/2015/02/Article_Deese_EntrepreneurshipinPhilanthropy_2005.pdf
- Dees, J.G. (2007). Taking social entrepreneurship seriously. *Society*, 44(3), 24-31. <https://doi.org/10.1007/BF02819936>.
- Dees, J.G. (2012). A tale of two cultures: charity, problem solving, and the future of social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 111(3), 321-334. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1412-5>
- Dees, J.G. & Anderson, B. B. (2006). Framing a theory of social entrepreneurship: Building on two schools of practice and thought. In R. Mosher-Williams (Ed.), *Research on social entrepreneurship: Understanding and contributing to an emerging field* (pp. 39-66). Washington, D. C.: ARNOVA.
- Defourny, J. & Borzaga (Eds.) (2001). From third sector to social enterprise. In C. Borzaga & J. Defourny (Eds.), *The Emergence of Social Enterprise* (pp. 1-28), London: Routledge.
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2017). Fundamentals for an international typology of social enterprise models. *Voluntas: International Journal of Voluntary and nonprofit organizations*, 28(6), 2469-2497. <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9884-7>
- Delamaza, G., & Palma Carvajal, J. F. (2022). From above or from below? Chilean NGOs, the State and education reforms. *Journal of Educational Administration and History*, 55(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2137480>
- Demirel, E. T. (2017). Sosyal girişimcilik. E. Kaygın & B. Güven (Eds.), *Girişimcilik: Temel kavramlar, girişimcilik türleri, girişimcilikte güncel konuları içinde* (ss. 111-125). İstanbul: Siyah İnci Akademi.

- Demirkıran, E. (2021). *Sosyal girişimlerin ilgili alanda meydana getirdikleri değişimin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T. Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretmenlerde örgütsel sapma davranışlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.209>
- Denizhan, R., Pınar, Ö., Bozkurt, M., Tekay, S., Sanal, N. G., & Çıtlı, Y. (2023). Öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen faktörler. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(30), 475-489. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4395>
- Devers, K. J. (1999). How will we know “good” qualitative research when we see it? Beginning the dialogue in health services research. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1153–1188.
- Diandra, D., & Azmy, A. (2020). Understanding definition of entrepreneurship. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 7(5), 235-241. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23832126.2020.7.5.4.4>
- Diano Jr, F., Kilag, O. K., Malbas, M., Catacutan, A., Tiongzon, B., & Abendan, C. F. (2023). Towards global competence: Innovations in the philippine curriculum for addressing international challenges. *excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(4), 295-307.
- Dilli, S., Elert, N., & Herrmann, A. M. (2018). Varieties of entrepreneurship: exploring the institutional foundations of different entrepreneurship types through “Varieties-of-Capitalism” arguments. *Small Business Economics*, 51, 293-320. <https://doi.org/10.1007/s11187-018-0002-z>
- Doğan, H. B. (2021). STK–devlet ve demokrasi ilişkisi. O. Yılmaz, H. Şimşek & Ö. Çark (Eds.), *Sürdürülebilirlik çalışmaları içinde* (ss. 191-212). Çanakkale: Holistence
- Doherty, B., Haugh, H., & Lyon, F. (2014). Social enterprises as hybrid organizations: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 417-436.
- Dorado, S. (2006). Social entrepreneurial ventures: different values so different process of creation, no? *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 11(4), 319-343. <https://doi.org/10.1142/S1084946706000453>.
- Drabble, S.J., & O’Cathain, A. (2015). Moving from randomized controlled trials to mixed methods intervention evaluations. In S. Hesse-Biber & R.B. Johnson

- (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 406-425). New York: Oxford University Press.
- Duncan-Horner, E. M., Farrelly, M. A., & Rogers, B. C. (2022). Understanding the social entrepreneur: a new intentions model for advancing equity, social justice and sustainability. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 14(3), 361-391. <https://doi.org/10.1108/JEEE-10-2020-0359>.
- Dupain, W., Scharpe, K., Gazeley, T., Bennet, T., Mair, J., Raith, M., & Bosma, N. (2022). European Social Enterprise Monitor 2022 report launched. Retrieved 1 July, 2023, from <https://euclidnetwork.eu/2022/11/european-social-enterprise-monitor-2022-report-launched/>.
- Dündar, N. (2020). Küresel salgınların makroekonomik etkileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(52), 837-852. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1797>.
- Dwivedi, A., & Weerawardena, J. (2018). Conceptualizing and operationalizing the social entrepreneurship construct. *Journal of Business Research*, 86, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.053>.
- E-Bursum (t.y.). *Kişiyi özel finansman çözümleri ve programları oluşturarak eğitimi erişebilir hale getirmek*. <https://microfon.co/burs>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Eade, D. (2007). Capacity building: who builds whose capacity? *Development in Practice*, 17(4-5), 630-639. <https://doi.org/10.1080/09614520701469807>.
- Ebrahim, A., Battilana, J., & Mair, J. (2014). The governance of social enterprises: Mission drift and accountability challenges in hybrid organizations. *Research in Organizational Behavior*, 34, 81-100. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2014.09.001>
- Eckhardt, J. T., & Shane, S. (2010). An update to the individual-opportunity nexus. In Z.J. Acs & D. B. Audretsch (Eds.), *Handbook of entrepreneurship research: An interdisciplinary survey and introduction* (pp. 47-76). New York: Springer.
- Edwards, M. (2020). Have NGOs ‘made a difference’? From Manchester to Birmingham with an elephant in the room. In *NGO management* (pp.13-25). London: Routledge.
- Edwards, M., & Hulme, D. (1996). Too close for comfort? The impact of official aid on nongovernmental organizations. *World development*, 24(6), 961-973. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(96\)00019-8](https://doi.org/10.1016/0305-750X(96)00019-8)
- Efeoğlu, H. G. (2023). Türkiye’de sosyal girişimciliğin gelişimi ve kurumsallaşma önerileri. *Bölgesel Kalkınma Dergisi*, 1(2), 214-231.

- Egholm, L., Heyse, L., & Mourey, D. (2020). Civil society organizations: the site of legitimizing the common good—a literature review. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00171-y>.
- Einarsson, T., & Wijkström, F. (2019). Satellite account on nonprofit and related institutions and volunteer work. *Nonprofit Policy Forum*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.1515/npf-2019-0011>.
- Ekici, N., & Doğan, S. (2021). Covid-19 pandemisine yönelik hazırlanan kamu spotları ve sosyal medya kullanımının sosyal etki üzerindeki etkisinde kaynak güvenilirliğinin aracılık rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 769-790. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1001652>
- El Ebrashi, R. (2013). Social entrepreneurship theory and sustainable social impact. *Social Responsibility Journal*, 9(2), 188-209. <https://doi.org/10.1108/SRJ-07-2011-0013>
- Elia, G., Margherita, A., & Passiante, G. (2020). Digital entrepreneurship ecosystem: How digital technologies and collective intelligence are reshaping the entrepreneurial process. *Technological Forecasting and Social Change*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119791>.
- Eng, T. Y., Özdemir, S., Gupta, S., & Kanungo, R. P. (2020). International social entrepreneurship and social value creation in cause-related marketing through personal relationships and accountability. *International Marketing Review*, 37(5), 945-976. <https://doi.org/10.1108/IMR-12-2018-0360>
- Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232. <https://doi.org/10.17755/esosder.72162>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Eroglu, M., & Donmus Kaya, V. (2021). Professional development barriers of teachers: A qualitative research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1896-1922.
- Etchart, N., & Comolli, L. (2013). *Social enterprise in emerging market countries: No free ride*. New York: Palgrave Macmillan.

- European Commission & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Policy brief on improving the effectiveness of inclusive and social entrepreneurship training schemes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyal, O., & Berkovich, I. (2019). Ethics in third sector–school partnerships: A conceptual framework. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 345-360. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0143>
- Eyal, O., & Yarm, M. (2018). Schools in cross-sector alliances: What do schools seek in partnerships? *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 648-688. <https://doi.org/10.1177/0013161X18765268>.
- Farid, M. (2019). Advocacy in action: China’s grassroots NGOs as catalysts for policy innovation. *Studies in Comparative International Development*, 54(4), 528-549. <https://doi.org/10.1007/s12116-019-09292-3>,
- Feinstein, N. W., & Carlton, G. (2012). Education for sustainability in the K-12 educational system of the United States. In *Schooling for sustainable development in Canada and the United States* (pp. 37-49). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ferketich S. (1991). Focus on psychometrics. Aspects of item analysis. *Research in Nursing & Health*. 14(2), 165–168. <http://dx.doi.org/10.1002/nur.4770140211>
- Fernandes, C., Ferreira, J. J., Veiga, P. M., Kraus, S., & Dabić, M. (2022). Digital entrepreneurship platforms: Mapping the field and looking towards a holistic approach. *Technology in Society*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.101979>.
- Ferragina, E. (2024). The ‘two lives’ of Esping-Andersen and the revival of a research programme: Gender equality, employment and redistribution in contemporary social policy. *Social Policy & Administration*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/spol.13029>.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows* (1st ed.). London: Sage Publications.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Field, E., Schwartzberg, P., & Berger, P. (2019). *Canada, climate change and education: Opportunities for public and formal education* (Formal report for learning for a sustainable future.). Retrieved June 1, 2021, from https://lsf-ist.ca/media/National_Report/National_Climate_Change_Education_FINAL.pdf

- Fiore, M., Galati, A., Gołębiewski, J., & Drejerska, N. (2020). Stakeholders' involvement in establishing sustainable business models: The case of Polish dairy cooperatives. *British Food Journal*, 122(5), 1671-1691. <https://doi.org/10.1108/BFJ-04-2019-0263>.
- Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 241-252. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2020-0051>
- Fisher, W. F. (1997). Doing good? The politics and antipolitics of NGO practices. *Annual Review of Anthropology*, 26(1), 439-464. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.439>
- Fowler, A. (1985). NGO in Africa: Naming them by what they are? In K. Kinyanjui (Ed.), *Non-government organizations' contribution to development* (No. 50, pp. 7-30) [Occasional paper]. University of Nairobi, Nairobi.
- Fowler, A. (2000). *Civil society, NGOs and social development: Changing the rules of the game. Geneva 2000* [Occasional paper]. United Nations Research Institute for Social Development, Geneva.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Gali, Y., & Schechter, C. (2020). NGO involvement in education policy: principals' voices. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1509-1525. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0115>.
- Gali, Y., & Schechter, C. (2021). NGO Involvement in education policy implementation: exploring policymakers' voices. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3-4), 271-293. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1957792>
- Gallup, G.G., & Platek, S.M. (2002). Cognitive empathy presupposes self-awareness: Evidence from phylogeny, ontogeny, neuropsychology, and mental illness. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(25), 36-37. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02380014>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating

- a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>
- Gerschewski, J. (2015). The three pillars of stability: Legitimation, repression, and co-optation in autocratic regimes. In A. Croissant, P. Köllner, S. Wurster & S. Kailitz (Eds.), *Comparing autocracies in the early Twenty-first Century* (pp. 58-83). London: Routledge.
- Ghalwash, S., Tolba, A., & Ismail, A. (2017). What motivates social entrepreneurs to start social ventures? An exploratory study in the context of a developing economy. *Social Enterprise Journal*, 13(3), 268-298. <https://doi.org/10.1108/SEJ-05-2016-0014>
- Gibson, H., & Davies, B. (2008). The impact of public private partnerships on education: A case study of Sewell Group Plc and Victoria Dock Primary School. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 74-89. <https://doi.org/10.1108/09513540810844576>.
- Gillespie, N., Anesa, M., Lizzio-Wilson, M., Chapman, C., Healy, K., & Hornsey, M. (2024). How do sector level factors influence trust violations in not-for-profit organizations? A multilevel model. *Journal of Business Ethics*, 191(2), 373-398. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05429-6>
- Ginsburg, M., & Pigozzi, M. J. (2010). Multiple voices on education for development. *Development*, 53(4), 551-561. <https://doi.org/10.1057/dev.2010.78>
- Glaeser, E. L., & Shleifer, A. (2001). Not-for-profit entrepreneurs. *Journal of Public Economics*, 81(1), 99-115. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00130-4](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00130-4)
- Glänzel, G., & Scheuerle, T. (2016). Social impact investing in Germany: Current impediments from investors' and social entrepreneurs' perspectives. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27, 1638-1668. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9621-z>
- Glazer, J. L., Groth, L., & Beuche, B. (2019). Opportunities and challenges for NGOs amid competing institutional logics. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 376-392. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2018-0191>
- Godwin, C., Crocker-Billingsley, J., Allen-Milton, S., & Lassiter, C. D. (2022). Social entrepreneurship and social work for transformational change: Re-envisioning the social work profession, education, and practice. *Advances in Social Work*, 22(2), 475-498. <https://doi.org/10.18060/24903>

- Goldstein, J., Hazy, J. K., & Silberstang, J. (2010). A Complexity Science Model of Social Innovation in Social Enterprise. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 101–125. <https://doi.org/10.1080/19420671003629763>
- Good4Trust (t.y.). *İyilikler paylaştıkça çoğalır*. <https://good4trust.org>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Göksu, S., Ok, O., Doğan, K., & Demiral, R. (2023). Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1635-1657. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10075229>.
- Gömleksiz, M.N., & Kılınç, H.H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 495-512. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7978>
- Gövercin, G. (2013). *İnsan hakları alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının demokrasi ve insan hakları eğitime katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Grameen Bank (n.d.). *Bank for the poor*. Retrieved January 6, 2022, from <https://grameenbank.org.bd/about/introduction>
- Graph Commons (t.y.). *Harness the intelligence of your networks*. Retrieved June, 2, 2023, from <https://graphcommons.com>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.). New Jersey: Pearson.
- Grenda, J. P., & Hackmann, D. G. (2014). Advantages and challenges of distributing leadership in middle-level schools. *National Association Secondary School Principle Bulletin*, 98(1), 53-74. <https://doi.org/10.1177/0192636513514108>
- Gretebeck, L.J. (2021). The emergence and role of nongovernmental organizations. In D. Crowther & S. Seifi (Eds.), *The palgrave handbook of corporate social responsibility* (pp. 249-273). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan.
- Gries, T., & Naudé, W. (2011). Entrepreneurship and human development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, 95(3-4), 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.008>
- Guion, L. A., Diehl, D.C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies: FCS6014/FY394, Rev. 8/2011. *EDIS*, 8, 3. <https://doi.org/10.32473/edis-fy394-2011>.
- Gupta, P., & Srivastava, R. (2024). Research on social enterprises from an emerging economy—Systematic literature review and future research directions. *Journal of*

<https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1974926>

- Gurung, A., Gurung, O. P., Karki, R., & Bista, R. (2011). Impact of non-governmental organizations in the rural community development: A case study from the Trans-Himalayan region of Nepal. *International Journal of Applied Sociology*, 1(1), 1-7.
- Güler, E. (2020). *Suriye mülteci krizinde faaliyet gösteren STK'ların okul dışı eğitim çalışmalarının Türkiye eğitim politikasına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, K. G. (2023). *Arama kurtarma STK'larının örgütlenme biçimi: Bursa örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Güven, B., & Kaygın, E. (2015). *Girişimcilik: temel kavramlar, girişimcilik türleri, girişimcilikte güncel konular*. İstanbul: Siyahinci Akademi.
- Güzel, İ. H. (2018). *Belediyelerin yerel hizmet üretiminde sivil toplum kuruluşlarının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Hairon, S. (2021). Back to the future: Professional learning communities in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 501-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1838880>
- Hansmann, H. B. (1981). Reforming nonprofit corporation law. *University of Pennsylvania Law Review*, 129(3), 497-623.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. In T. Mackay, K. Redman, M. Cropley, & A. Miller (Eds.), East Melbourne: Centre for Strategic Education. Retrieved June 24, 2024, from https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Harley, C. K. (2018). Reassessing the industrial revolution: a macro view. In J. Mokyr (Ed.), *The British industrial revolution* (pp. 160-205). New York: Routledge.
- Hatala, J. P. (2005). Identifying barriers to self employment: The development and validation of the barriers to entrepreneurship success tool. *Performance Improvement Quarterly*, 18(4), 50-70. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2005.tb00350.x>

- Helm, S. T., & Andersson, F. O. (2010). Beyond taxonomy: An empirical validation of social entrepreneurship in the nonprofit sector. *Nonprofit Management and Leadership*, 20(3), 259-276. <https://doi.org/10.1002/nml.253>
- Henriksen, L. S., Boje, T. P., & Ibsen, B. (2008). Welfare architecture and voluntarism. Or why 'changing the welfare mix' means different things in different contexts. In S.N. Osborne (Eds.), *The third sector in Europe: Prospect and challenges* (pp. 81-98). London: Routledge.
- Hervieux, C., & Voltan, A. (2018). Framing social problems in social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 151, 279-293. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3252-1>
- Hess, F. (2005). *With the best of intentions: How philanthropy is reshaping K-12 education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Heywood, V. H. (2011). Ethnopharmacology, food production, nutrition and biodiversity conservation: towards a sustainable future for indigenous peoples. *Journal of ethnopharmacology*, 137(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2011.05.027>
- Hicks, D. A. (2003). *Religion and the workplace: Pluralism, spirituality, leadership*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiebert, E. H. (2005). State reform policies and the task textbooks pose for first-grade readers. *The Elementary School Journal*, 105(3), 247-266. <https://doi.org/10.1086/428743>
- Hietschold, N., Voegtlin, C., Scherer, A.G. & Gehman, J. (2023). Pathways to social value and social change: an integrative review of the social entrepreneurship literature. *International Journal of Management Reviews*, 25(3), 564-586. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12321>
- Hjortskov, M., Andersen, S. C., & Jakobsen, M. (2018). Encouraging political voices of underrepresented citizens through coproduction: Evidence from a randomized field trial. *American Journal of Political Science*, 62(3), 597-609. <https://doi.org/10.1111/ajps.12360>
- Hockerts, K. (2006). Entrepreneurial opportunity in social purpose business ventures. In J. Robinson, J. Mair & K. Hockerts (Eds.), *Social entrepreneurship* (pp. 142-154). London: Palgrave Macmillan UK.
- Hockerts, K. (2015). The social entrepreneurial antecedents scale (SEAS): A validation study. *Social Enterprise Journal*, 11(3), 260-280. <https://doi.org/10.1108/SEJ-05-2014-0026>

- Hockerts, K. (2018). The effect of experiential social entrepreneurship education on intention formation in students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234-256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
- Hockerts, K., & Wüstenhagen, R. (2010). Greening Goliaths versus emerging Davids—Theorizing about the role of incumbents and new entrants in sustainable entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 25(5), 481-492. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.07.005>
- Hoogendoorn, B. (2011). *Social entrepreneurship in the modern economy: Warm glow, cold feet* (Unpublished doctoral dissertation). Erasmus University Rotterdam, Rotterdam.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200). London: Academic Publishing Limited.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and Basic Education Reform: A conceptual review*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Hu D, Qiu L, She M., & Wang Y. (2021). Sustaining the sustainable development: How do firms turn government green subsidies into financial performance through green innovation? *Business Strategy and the Environment*, 30(5), 2271-2292. <https://doi.org/10.1002/bse.2746>
- Hu, X. (2018). Methodological implications of critical realism for entrepreneurship research. *Journal of Critical Realism*, 17(2), 118-139. <https://doi.org/10.1080/14767430.2018.1454705>
- Hu, X., Marlow, S., Zimmermann, A., Martin, L., & Frank, R. (2020). Understanding opportunities in social entrepreneurship: A critical realist abstraction. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 44(5), 1032-1056. <https://doi.org/10.1177/1042258719879633>
- Hu, Y., & Pang, X. (2013). Social entrepreneurial orientation and performance of nonprofit organizations: An empirical study in China. *Journal of Applied Sciences*, 13(19), 3989-3994. <https://doi.org/10.3923/jas.2013.3989.3994>
- Huber, J. (2004). *New technologies and environmental innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Huda, M., Qodriah, S. L., Rismayadi, B., Hananto, A., Kardiyati, E. N., Ruskam, A., & Nasir, B. M. (2019). Towards cooperative with competitive alliance: Insights into

- performance value in social entrepreneurship. In Ö. N. Iyigün (Eds.), *Creating business value and competitive advantage with social entrepreneurship* (pp. 294-317). Hershey, PA: IGI Global.
- Humbert, A. L., & Roomi, M. A. (2018). Prone to “care”? Relating motivations to economic and social performance among women social entrepreneurs in Europe. *Social Enterprise Journal*, 14(3), 312-327. <https://doi.org/10.1108/SEJ-11-2017-0058>
- Huybrechts, B., & Nicholls, A. (2012). Social entrepreneurship: Definitions, drivers and challenges. In Volkmann, C. K., Tokarski, K. O. & Ernst, K. (Eds.), *Social entrepreneurship and social business: An introduction and discussion with case studies* (pp. 31-48). Wiesbaden, Germany: Springer-Gabler.
- Imran, M., Ofli, F., Caragea, D., & Torralba, A. (2020). Using AI and social media multimodal content for disaster response and management: Opportunities, challenges, and future directions. *Information Processing & Management*, 57(5). <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2020.102261>.
- Irawan, A., Suryanto, S., & Mahsud, M. (2019). The dimensions of social entrepreneurship. *Journal of Economics Business and Political Researches*, 4(8), 91-100. <https://doi.org/10.25204/iktisad.516571>
- Işık, V. (2016). *Çalışmanın Evrimi ve Sosyal Girişim*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- İhtiyaç Haritası (t.y.). *İhtiyaç sahiplerini destekçileri ile buluşturan sosyal kooperatif*. <https://ihtiyacharitasi.org/hakkimizda/>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Jagannathan, S. (2001). *The role of non-governmental organizations in education*. The World Bank Institute Robert McNamara fellowships program. Retrieved April 1, 2021, from http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSCContentServer/WDSP/IB/2001/03/01/000094946_01021007442861/additional/130530323_20041118114646.pdf
- Jinjiang, H., Nazari, M., Yingqian, Z., & Ning, C. (2020). Opportunity-based entrepreneurship and environmental quality of sustainable development: A resource and institutional perspective. *Journal of Cleaner Production*, 256. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120390>
- Johari, N. S. B., Saad, N., & Kasim, M. (2022). Teacher collaboration: Significant influence on self-efficacy of secondary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11 (4), 1873-1880. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.22921>

- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jones, L. (1919). *The life, times, and labours of Robert Owen*. (W. C. Jones, Ed.; 6th ed.). London: Allen & Unwin.
- Joshi, A., & Moore, M. (2004). Institutionalised co-production: unorthodox public service delivery in challenging environments. *The Journal of Development Studies*, 40(4), 31-49. <https://doi.org/10.1080/00220380410001673184>
- Jug, A., & Mendoza-Abarca, K. (2016). Social entrepreneurship and cross-sector collaborations: Literature review and proposed guidelines. In *United States Association for Small Business and Entrepreneurship. Conference Proceedings* (pp. 1-30). United States Association for Small Business and Entrepreneurship.
- Kagan, J. A., & Dodge, J. (2023). The third sector and climate change: A literature review and agenda for future research and action. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(4), 871-891. <https://doi.org/10.1177/08997640221123587>
- Kamaludin, M. F. (2023). Social sustainability within social entrepreneurship. *Technological Forecasting and Social Change*, 192, <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122541>
- Kamaludin, M. F., Xavier, J. A., & Amin, M. (2021). Social entrepreneurship and sustainability: A conceptual framework. *Journal of Social Entrepreneurship*, 15(1), 26-49. <https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1900339>
- Kannampuzha, M., & Hockerts, K. (2019). Organizational social entrepreneurship: Scale development and validation. *Social Enterprise Journal*, 15(3), 290-319. <https://doi.org/10.1108/SEJ-06-2018-0047>
- Kara, Y. (2022). Kadınlara yönelik şiddetin karşılaştırmalı bir analizi: Cadı avlarından Türkiye'deki kadın cinayetlerine. *International Journal of Social Inquiry*, 15(1), 69-84. <https://doi.org/10.37093/ijsi.937007>
- Karabaş, R. (2021). Sivil toplum kuruluşlarında sosyal girişimcilik ekonomisi. *IKSAD Journal*, 7(27), 56-65. <https://doi.org/10.31623/iksad072705>
- Karagözoğlu, N. (2020). Çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerileri: Yozgat örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 356-373. <https://doi.org/10.32003/igge.680120>

- Karanda, C., & Toledano, N. (2020). Promoting social entrepreneurship in poor socio-economic contexts: Evidence from an action research project in Zimbabwe—Southern Africa. *Journal of Social Entrepreneurship*, 14(2), 201–225. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1863249>
- Karatas-Ozkan, M., Ibrahim, S., Ozbilgin, M., Fayolle, A., Manville, G., Nicolopoulou, K., Tatli, A. & Tunalioglu, M. (2023). Challenging the assumptions of social entrepreneurship education and repositioning it for the future: wonders of cultural, social, symbolic and economic capitals, *Social Enterprise Journal*, 19(2), 98-122. <https://doi.org/10.1108/SEJ-02-2022-0018>
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: Konumları ve işlevleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Katı, B. G., & Toker, K. (2021). Bir sosyal değişim katalizörü olarak sosyal girişimcilik. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 5(10), 145-164.
- Kaya İnceiplik, G. (2018). *Sürdürülebilir sosyal girişimler için başarı faktörleri: Türkiye örneği üzerine teorik bir model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Keck, M. E., & Sikkink, K. (1998). *Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics*. New York: Cornell University Press.
- Kedmenec, I., & Strašek, S. (2017). Are some cultures more favourable for social entrepreneurship than others? *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 30(1), 1461–1476. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2017.1355251>.
- Kerlin, J. A. (2006). Social enterprise in the United States and Europe: Understanding and learning from the differences. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 17, 246-262. <https://doi.org/10.1007/s11266-006-9016-2>
- Kesen, N. (2021). *Sivil toplum kuruluşlarının yetimlere yönelik psikososyal destek hizmetleri: “Reyhanlı eğitim köyü örneği”* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Khanyi, J. G., & Naidoo, P. (2020). Principals' role in leadership capacity development of post level one teachers for school leadership. *Perspectives in Education*, 38(2), 168-184. <https://doi.org/10.38140/pie.v38i2.4339>

- Khieng, S., & Dahles, H. (2015). Commercialization in the Non-Profit Sector: The emergence of social enterprise in Cambodia. *Journal of Social Entrepreneurship*, 6(2), 218–243. <https://doi.org/10.1080/19420676.2014.954261>
- Kılıç, Ç. (2020). *Çalışanın kurumsal sosyal sorumluluk projelerine katılımının örgütsel bağlılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kırılmaz, S. (2014). Sosyal girişimcilik boyutlarına kuramsal bir bakış. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 55-74.
- Kickul, J., & Lyons, T. S. (2020). *Understanding social entrepreneurship: The relentless pursuit of mission in an ever changing world*. London: Routledge.
- Kimbu, A.N., & Ngoasong, M.Z., (2016). Women as vectors of social entrepreneurship. *Annals of Tourism Research*, 60, 63–79. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2016.06.002>.
- Kimmitt, J., Muñoz, P., & Newbery, R. (2020). Poverty and the varieties of entrepreneurship in the pursuit of prosperity. *Journal of Business Venturing*, 35(4). <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2019.05.003>
- Kirkley, W.W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: Entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17-37. <https://doi.org/10.1108/APJIE-04-2017-018>
- Klein, M. (2017). *Bankier der barmherzigkeit: Friedrich Wilhelm Raiffeisen: Das leben des genossenschaftsgründers in texten und bildern (3th. ed.)*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Kobal, H. Y. (2020). Türkiye’de sosyal girişimcilik alanında çoklu kurumsal mantıklar. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 559-590.
- Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu. (2020). Türkiye sosyal girişimcilik ekosistemi durum analizi raporu. <https://kusif.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2023/03/Turkiye-Sosyal-Girisimcilik-Ekosistemi-Durum-Analizi.pdf> Erişim tarihi: 10.10.2023.
- Koçak, O., & Kavi, E. (2014). Sosyal politika aktörü olarak sosyal girişimci belediyecilik. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 26-49.
- Koe Hwee Nga, J., & Shamuganathan, G. (2010). The influence of personality traits and demographic factors on social entrepreneurship start up intentions. *Journal of Business Ethics*, 95, 259-282. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0358-8>

- Kolleck, N (2019). The power of third sector organizations in public education. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 411-425. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2018-0142>
- Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through social network analysis: The role of schools in education for sustainable development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308-329. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N. (2017). How (German) foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38, 249-261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>
- Kolukırık, S., Arslan, D. A., & Yılmaz, G. G. (2022). Orman yangınlarının toplumsal etkileri ve görünümü: Medya paylaşımlarında 2021 büyük Antalya-Manavgat yangını. *Afet ve Risk Dergisi*, 5(2), 560-580. <https://doi.org/10.35341/afet.1086418>
- Konaklı, T. (2015). Effects of self-efficacy on social entrepreneurship in education: a correlational research. *Research in Education*, 94(1), 30-43. <https://doi.org/10.7227/RIE.0019>
- Konting, M. M., Kamaruddin, N., & Man, N. A. (2009). Quality assurance in higher education institutions: Exist survey among University Putra Malaysia graduating students. *International Education Studies*, 2(1), 25-31. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n1p25>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? OECD education working papers. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en
- Korten, D.C. (1990). *Getting to the 21st century: Voluntary action and the global agenda*. Londra: Lynne Rienner Publishers.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2013). *Principles of marketing* (15th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Kozak, S., & Elliot, S. (2014). *Connecting the dots: Key strategies that transform learning from environmental education to citizenship and sustainability*. Toronto, ON: Learning for a Sustainable Future.

- Kraus, S., Filser, M., O'Dwyer, M., & Shaw, E. (2014). Social entrepreneurship: An exploratory citation analysis. *Review of Managerial Science*, 8(2), 275-292. <https://doi.org/10.1007/s11846-013-0104-6>
- Kraus, S., Niemand, T., Halberstadt, J., Shaw, E., & Syrja, P. (2017). Social entrepreneurship orientation: development of a measurement scale. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(6), 977-997. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-07-2016-0206>
- Kroeger, A., & Weber, C. (2014). Developing a conceptual framework for comparing social value creation. *Academy of Management Review*, 39(4), 513-540. <https://doi.org/10.5465/amr.2012.0344>
- Kurumlar Vergisi Kanunu. (2006, 21 Haziran). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 26205). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5520&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>. Erişim Tarihi: 10.12.2021.
- Kutaniş, Ö. R. (2006). *Girişimci kadınlar*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Kuyulu, İ., Ulucan, H., Beltekin, E., & Kılınçarlan, G. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal girişimcilik, sosyal istenirlik ve özgünlük düzeylerinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). In *ERPA 2018: International Congresses on Education* (ss. 547-551). Educational Researches and Publications Associations. https://www.erpacongress.com/upload/dosya/erpa-2018-e-book-of-proceedings-2018_with-isbn_15bc882e42ce0a.pdf
- Kuzey Doğa (t.y.). *Doğayı keşfet*. <https://kuzeydoga.net/hakkimizda/>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Küçüköğlü, A., & Coşkun, Z. S. (2012). Yeni bir çoklu pedagojik yaklaşım: Topluma hizmet uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 92-107.
- Kümbül Güler, B. (2010). *Sosyal girişimcilik*. Ankara: Efil Yayınevi
- Kümbül Güler, B. (2008). *Sosyal girişimciliği etkileyen faktörlerin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lange, B., & Schmidt, S. (2021). Entrepreneurial ecosystems as a bridging concept? A conceptual contribution to the debate on entrepreneurship and regional development. *Growth and Change*, 52(2), 790-807. <https://doi.org/10.1111/grow.12409>
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. London: Demos.

- Leedy, P.D. (1997). *Practical research: Planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lewis, D. (2007). Bringing in society, culture, and politics: values and accountability in a Bangladeshi NGO. In Quick, R., Turley, S. & Willekens, M. (Eds.), *Global accountabilities: Participation, pluralism, and public ethics* (pp. 131-147). London: Routledge.
- Lewis, D., Kanji, N., & Themudo, N. S. (2020). *Non-governmental organizations and development*. London: Routledge.
- Lewis, L., & Patrinos, H. A. (2012). *Impact evaluation of private sector participation in education* [Research report]. The World Bank, CfBT Education Trust. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=af3f17d1a09321c26750575d4aed671cfd7c50a8>
- Light, P. C. (2009). *The search for social entrepreneurship*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Liu, C. H. S., & Huang, C. E. (2020). Discovering differences in the relationship among social entrepreneurial orientation, extensions to market orientation and value co-creation—The moderating role of social entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 42, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.12.002>
- Lorenzo-Afable, D., Lips-Wiersma, M., & Singh, S. (2020). ‘Social’ value creation as care: The perspective of beneficiaries in social entrepreneurship, *Social Enterprise Journal*, 16(3), 339-360. <https://doi.org/10.1108/SEJ-11-2019-0082>
- Lubienski, C., & Perry, L (2019). The third sector and innovation: competitive strategies, incentives, and impediments to change. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 329-344. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2018-0193>.
- Luc, P. T. (2020). The influence of personality traits on social entrepreneurial intention among owners of civil society organisations in Vietnam. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 40(3), 291-308. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2020.107799>

- Lukaszczyk, A., & Williamson, R. (2010). The role of space related non-governmental organizations (NGOs) in capacity building. *Advances in Space Research*, 45(3), 468-472. <https://doi.org/10.1016/j.asr.2009.10.004>
- Lumpkin, G. T., Moss, T. W., Gras, D. M., Kato, S., & Amezcua, A. S. (2013). Entrepreneurial processes in social contexts: How are they different, if at all?. *Small Business Economics*, 40, 761-783. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11187-011-9399-3>
- Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy, *The Journal of Social Psychology*, 5(142), 663-665. <https://doi.org/10.1080/00224540209603925>
- Mackreath, H., & Sağnıç, Ş. G. (2017). *Türkiye’de sivil toplum ve Suriyeli mülteciler*. İstanbul: Zer Matbaa San. ve Tic. Ltd. Şti
- Mair, J., & Ganly, K. (2015). Social entrepreneurship: Innovation on dual frontiers. In C.L. Cooper, M. Vodosek, D.N. Hartog & J.M. McNett (Eds.), *Wiley Encyclopedia of Management*, 6, 1-3. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom060187>
- Mair, J., & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of world business*, 41(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Mair, J., Wolf, M., & Seelos, C. (2016). Scaffolding: A process of transforming patterns of inequality in small-scale societies. *Academy of Management Journal*, 59(6), 2021-2044. <https://doi.org/10.5465/amj.2015.0725>
- Mair, J. & Noboa, E. (2006). Social entrepreneurship; How intentions to create a social venture are formed. In Mair, J., Robinson, J. & Hockerts, K. (Eds), *Social Entrepreneurship* (pp. 121-136). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Malinsky, E. (2012). Bill Drayton’s five trends for social entrepreneurs. *Forbes Blog*. Retrived June 24, 2024, from <http://www.forbes.com/sites/ashoka/>.
- Manion, C., & Weber, N. (2018). Global education for Ontario learners: Practical strategies. *Ontario Ministry of Education*. Retrived July 5, 2024, from <https://files.ontario.ca/edu-global-education-ontario-learners-2018-en-2022-01-13.pdf>
- Margolis, J. D., & Walsh, J. P. (2003). Misery loves companies: rethinking social initiatives by business. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 268–305. <https://doi.org/10.2307/3556659>

- Marshall, N. A. (2010). Understanding social resilience to climate variability in primary enterprises and industries. *Global Environmental Change*, 20(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2009.10.003>
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition *Stanford Social Innovation Review*, Spring (pp. 28-39). Retrived July 10, 2024, from <https://www.ngobiz.org/picture/File/Social%20Enterpeuneur-The%20Case%20of%20Definition.pdf>
- Maurer, C.C., Bansal, P., & Crossan, M.M., (2011). Creating economic value through social values: Introducing a culturally informed resource-based view. *Organization Science*, 22(2), 432-448. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0546>
- Max, M. (2021). Traditional organizations and crisis management in transition-organizational perspectives on new dynamics of independent civil engagement. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 29(1), 2-11. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12296>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McDonald, S. (2014). Social responsibility clusters arising from social partnerships. *Social Responsibility Journal*, 10(2), 331-347. <https://doi.org/10.1108/SRJ-12-2012-0152>
- McKague, K., Wong, J., & Siddiquee, N. (2017). Social franchising as rural entrepreneurial ecosystem development: The case of Krishi Utsho in Bangladesh. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 18(1), 47-56. <https://doi.org/10.1177/1465750316686240>
- McLean, L., & Cook, S. (2016). Rethinking global citizenship resources for new teachers: Promoting critical thinking and equity. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 5(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/126/214>
- McMullen, J. S. (2011). Delineating the domain of development entrepreneurship: A market-based approach to facilitating inclusive economic growth. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 185-215. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00428.x>

- McMullen, J. S., & Warnick, B. J. (2015). The downside of blended value and hybrid organizing. In Taneja, S. (Eds.), *Academy of Management Proceedings* (pp. 630-662). Briarcliff Manor, NY: Academy of Management.
- Mejias, S. (2012). *NGOs and human rights education in the neoliberal age: A case study of an NGO-secondary school partnership in London* (Unpublished doctoral dissertation). University of London, England.
- Mercan, G. (2023). Türkiye çevre eğitim vakfının (TÜRÇEV) çevre eğitimindeki öncü rolü: sürdürülebilir gelecek için eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53). <http://doi.org/10.35826/ijoess.3358>
- Meyer, H. D., & Rowan, B. (Eds.) (2006). *Institutional analysis and the study of education*. Albany: State University Press.
- Mikado. (2017). *Sosyal finansman rehberi*. İstanbul: KUSIF.
- Miller, D. (2011). Miller (1983) revisited: A reflection on EO research and some suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(5), 873-894. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00457.x>
- Miller, T. L., Wesley, C. L., & Williams, D. E. (2012). Educating the minds of caring hearts: Comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 349-370. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0017>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf. Erişim tarihi: 20.08.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf. Erişim tarihi: 10.12.2021.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı sosyal sorumluluk programı ve hayat boyu öğrenme/sertifikasyon uygulama yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2194.pdf>. Erişim tarihi: 10.07.2024

- Mirvis, P., & Googins, B. (2018). Catalyzing social entrepreneurship in Africa: Roles for western universities, NGOs and corporations. *Africa Journal of Management*, 4(1), 57-83. <https://doi.org/10.1080/23322373.2018.1428020>
- Mirzayee, S. (2020). *NGO-school partnerships & citizenship education* (Unpublished master's thesis dissertation). University of Ottawa, Canada.
- Mitana, J. M. V., & Kitawi, A. (2023). Using action research to develop educational managers' responsibility for whole school development. *Educational Action Research*, 31(2), 329–347. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1921600>
- Mitchell, G.E. (2015). The attributes of effective NGOs and the leadership values associated with a reputation for organizational effectiveness. *Nonprofit Management and Leadership*, 26, 39-57. <https://doi.org/10.1002/nml.21143>
- Mody, M., Day, J., Sydnor, S., & Jaffe, W. (2016). Examining the motivations for social entrepreneurship using Max Weber's typology of rationality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 28(6), 1094-1114. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2014-0238>
- Mollaoğulları, B. F. & Temel, R. (2017). Social entrepreneurship in Turkey: Social solutionfor refugee problem. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*. 7(4), 139-157.
- Moriatis, I. (2023). *Exploring NGOs' perspectives and their role in education reform in Egypt* (Unpublished master's thesis). The American University, Egypt.
- Morris, M.H., Santos, S.C. & Kuratko, D.F. (2021). The great divides in social entrepreneurship and where they lead us. *Small Business Economics*, 57, 1089–1106. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00318-y>
- Mort, G. S., Weerawardena, J., & Carnegie, K. (2002). Social entrepreneurship: Towards conceptualization and measurement. In *American Marketing Association Conference Proceedings* (Vol. 13, p. 5). American Marketing Association.
- Mueller, S. (2011). Increasing entrepreneurial intention: Effective entrepreneurship course characteristics. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 55-74. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.040416>
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Muñoz, P., & Kibler, E. (2016). Institutional complexity and social entrepreneurship: A fuzzy-set approach. *Journal of Business Research*, 69(4), 1314-1318. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.098>

- Murey, E. (2018). Organizational capacity building of civil society organizations (CSO's). *GPH-International Journal of Social Science and Humanities Research*, 1(1), 42-51.
- Muslu, M. (2023). Öğrencilerde akademik başarının artırılmasında masanın dört ayağı; Beslenme, uyku, fiziksel aktivite ve sosyal yaşam. *Current Perspectives on Health Sciences*, 4(1), 17-25. <https://doi.org/10.58208/cphs.1278760>
- Myers, P. S. (2009). *Knowledge management and organisational design*. London: Routledge.
- Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nicholls, A. (2008). *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicholls, A., & Cho, A. H. (2006). Social entrepreneurship: The structuration of a field. *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change*, 34(4), 99-118.
- Nikkhah, H. A., & Redzuan, M. B. (2010). The role of NGOs in promoting empowerment for sustainable community development. *Journal of Human Ecology*, 30(2), 85–92. <https://doi.org/10.1080/09709274.2010.11906276>
- Spicer, J., Kay, T., & Ganz, M. (2019). Social entrepreneurship as field encroachment: How a neoliberal social movement constructed a new field. *Socio-Economic Review*, 17(1), 195-227. <https://doi.org/10.1093/ser/mwz014>
- O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., ... & Winiwarter, V. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy*, 28, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2012.11.011>
- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. Yurdakul, I. K. (Ed.), *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde* (ss. 63-91). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Oguro, S., & Burrridge, N. (2016). The contribution of non-government organisations to human rights education in Australian schools. *Third Sector Review*, 22(1), 3-24.
- Oktari, R. S., Shiwaku, K., Munadi, K., & Shaw, R. (2018). Enhancing community resilience towards disaster: The contributing factors of school-community collaborative network in the tsunami affected area in Aceh. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 29, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2017.07.009>

- Okyay, Ö., Özsoy, M. M., Sönmezer, S., & Koşar, S. (2023). Okul müdürlüğünün ilk yıllarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Olçar, K. (2022). Sivil toplum örgütlerinin kavramsal ve tarihsel gelişimi. *İzlek Akademik Dergi* 5(2), 42-57. <https://doi.org/10.53804/izlek.1381408>
- Omoredede, A. (2014). Exploration of motivational drivers towards social entrepreneurship. *Social Enterprise Journal*, 10(3), 239-267. <https://doi.org/10.1108/SEJ-03-2013-0014>
- Onwuegbuzie, A.J., & Leech, N.L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105–121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- Oral, Ş. (2021). *Lise öğrencilerinin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). Unlocking the potential of youth-led social enterprises. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, No. 2022/11. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5bddad8-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Öğretmen Akademisi Vakfı (t.y.). *Biz kimiz? Öğretmen Akademisi Vakfı*. <https://www.orav.org.tr/biz-kimiz>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Paksoy H, Özbezek, B., & Gül, M. (2019). Kişilik özellikleri ve sosyal sorumluluk bilincinin sosyal girişimcilik özelliklerine etkileri üzerine bir araştırma. *Turkish*

- Studies-Social Sciences*, 14(3), 973-1006.
<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22859>
- Pape, U., Brandsen, T., Pahl, J. B., Pielniński, B., Baturina, D., Brookes, N., ... & Zimmer, A. (2020). Changing policy environments in Europe and the resilience of the third sector. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 238-249. <https://doi.org/10.1007/s11266-018-00087-z>
- Parthasarathy, B., Dey, S., & Gupta, P. (2021). Overcoming wicked problems and institutional voids for social innovation: University-NGO partnerships in the Global South. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121104>.
- Patrinos, H. A. (2006). Public-private partnerships: Contracting education in Latin America. *World Bank Working Paper*. Washington, DC: World Bank.
- Patrinos, H. A., Barrera-Orsorio, F., & Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public private partnerships in education*. Washington, DC: World Bank. Retrieved May 5, 2021 from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b13a70dc1a8f46989afe56bb8ebbae18d4f63978>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearce, J. A., & Doh, J. P. (2005). The high impact of collaborative social initiatives. *Sloan Management Review*, 46(3), 30-39.
- Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.10.007>
- Peris-Ortiz, M., Teulon, F., & Bonet-Fernandez, D. (2017). Social entrepreneurship in non-profit and profit activities. theoretical and empirical landscape: An overview. In M. Peris-Ortiz, F. Teulon & D. Bonet-Fernandez (Eds.), *Social entrepreneurship in non-profit and profit sectors: Theoretical and empirical perspectives*, (pp. 1-8). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50850-4_1
- Perrini F., & Vurro C. (2006). Social entrepreneurship: Innovation and social change across theory and practice. J. Mair, J. Robinson & K. Hockerts (Eds.), *Social entrepreneurship* (pp. 57-85). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230625655_5

- Peurach, D., J., & Neumerski, C., M. (2015). Mixing metaphors: Building infrastructure for large scale school turnaround. *Journal of Educational Change*, 16, 379-420. <https://doi.org/10.1007/10833-015-9259-z>.
- Phillips, W., Lee, H., Ghobadian, A., O'Regan, N., & James, P. (2015). Social innovation and social entrepreneurship: A Systematic Review. *Group & Organization Management*, 40(3), 428–461. <https://doi.org/10.1177/1059601114560063>
- Piala, M., Kilag, O. K., Abella, J., Groenewald, E., Cordova Jr, N., & Tañiza, F. N. (2024). Building capacity, driving impact: A holistic approach to school leader development. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 2(1), 25-35. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.10548072>
- Pino-Yancovic, M., Gonzalez Parrao, C., Ahumada, L., & Gonzalez, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: school improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208-226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>
- Pless, N.M. (2012). Social entrepreneurship in theory and practice an introduction. *Journal of Business Ethics*, 111, 317–320. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1533-x>.
- Polat, G. (2021). *Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme durumuna ilişkin beklenti ve gözlem düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Preston, C.C., & Colman, A.M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Prince, S., Chapman, S., & Cassey, P. (2021), The definition of entrepreneurship: Is it less complex than we think? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(9), 26-47. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-11-2019-0634>
- Rahman, A., & Sultana, N. (2020). Social business: A new chapter of hybrid business toward sustainable development. In S. Seifi (Eds.), *The Palgrave handbook of corporate social responsibility* (pp. 1-30). Cham: Palgrave Macmillan.
- Ramadani, V., Agarwal, S., Caputo, A., Agrawal, V., & Dixit, J.K. (2022). Sustainable competencies of social entrepreneurship for sustainable development: Exploratory analysis from a developing economy. *Business Strategy and The Environment*, 31(7), 3437–3453. <https://doi.org/10.1002/bse.3093>

- Rana, K., Greenwood, J., Fox-Turnbull, W. & Wise, S. (2018). A shift from traditional pedagogy in Nepali rural primary schools? Rural teachers' capacity to reflect ICT policy in their practice. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 14(3). Retrieved August 1, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/188290/>.
- Ravallion, M. (2020). On measuring global poverty. *Annual Review of Economics*, 12, 167-188. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081919-022924>
- Reis, T. K., & Clohesy, S. J. (2001). Unleashing new resources and entrepreneurship for the common good: A philanthropic renaissance. *New Directions for Philanthropic Fundraising*, 32, 109-144. <https://doi.org/10.1002/pf.3206>
- Reynolds, N.P. & Horvat, E.M. (2019). Examining the potential and risks in global service-learning partnerships. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner Vorbeck, (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 597-621). Hoboken, NJ, USA: Wiley- Blackwell.
- Richey, L.A., & Ponte, S. (Eds.). (2014). *New actors and alliances in development* (1st ed.). London: Routledge.
- Richter, R. (2019). Rural social enterprises as embedded intermediaries: The innovative power of connecting rural communities with supra-regional networks. *Journal of Rural Studies*, 70, 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.12.005>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Eds), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39-59). Paris: UNESCO Publishing.
- Robinson, R. S., Brass, J. N., Shermeyer, A. & Grossman, N. (2024). Reported effects of non-governmental organizations (NGOs) in health and education service provision: The role of NGO –government relations and other factors. *Development Policy Review*, 42(1), e12737. <https://doi.org/10.1111/dpr.12737>
- Rosca, E., Agarwal, N., & Brem, A. (2020). Women entrepreneurs as agents of change: A comparative analysis of social entrepreneurship processes in emerging markets. *Technological Forecasting and Social Change*, 157, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120067>
- Rose, P. (2006). Collaborating in education for all? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and Sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development: The International Journal of*

- Management Research and Practice*, 26(3), 219-229.
<https://doi.org/10.1002/pad.420>
- Rose, P. (2009). NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(2), 219-233.
<https://doi.org/10.1080/03057920902750475>
- Roundy, P.T. (2017). Social entrepreneurship and entrepreneurial ecosystems: Complementary or disjoint phenomena? *International Journal of Social Economics*, 44(9), 1252-1267. <https://doi.org/10.1108/IJSE-02-2016-0045>
- Ryder, P., & Vogeley, J. (2017). Telling the impact investment story through digital media: An Indonesian case study. *Communication Research and Practice*, 4(4), 375-395. <https://doi.org/10.1080/22041451.2017.1387956>
- Sabancı Vakfı (t.y.). *Otsimo ile otizmlili bireyler eğlenerek öğreniyorlar*. <https://www.sabancivakfi.org/tr/genel/otsimo>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Saebi, T., Foss, N. J., & Linder, S. (2019). Social entrepreneurship research: Past achievements and future promises. *Journal of Management*, 45(1), 70-95. <https://doi.org/10.1177/0149206318793196>
- Sagie, N., & Yemini, M. (2017). Cynical neoliberalism or true agency? Israeli governmental discourse about entrepreneurship in the education system. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369394>
- Sagie, N., Yemini, M. & Bauer, U. (2016). School-NGO interaction: Case studies of Israel and Germany. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36(7/8), 469-490. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-11-2015-0123>.
- Salamon, L. M., Anheier, H. K., List, R., Toepler, S., & Sokolowski, S. W. (Eds.). (1999). *Global civil society: Dimensions of the nonprofit sector*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Salamon, L. M., Hems, L. C., & Chinnock, K. (2000). *The nonprofit sector: For what and for whom?* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.
- Salavou, H., & Cohen, S. (2020). Towards a typology of social enterprises based on performance: Some new evidence. *Journal of Social Entrepreneurship*, 12(3), 380-398. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1718743>

- Samier, E. (2002). Weber on education and its administration: Prospects for leadership in a rationalized world. *Educational Management & Administration*, 30(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/0263211X020301006>
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in Nursing & Health*, 19(4), 359–364. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199608\)19:4%3C359::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199608)19:4%3C359::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H)
- Sandholtz, J.H. & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>
- Santos, F. M. (2012). A positive theory of social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 111(3), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1413-4>
- Sara, S. S., & Mridha, R. (2021). Role of non-government organizations (NGOs) in alleviating poverty from urban slums: A study in Bangladesh. *Interdisciplinary Journal of Applied and Basic Subjects*, 1(1), 29-43.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Sassmannshausen, S. P., & Volkmann, C. (2018). The scientometrics of social entrepreneurship and its establishment as an academic field. *Journal of Small Business Management*, 56(2), 251-273. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12254>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher collaboration in perspective: A guide to research*. New York, NY: Public Agenda.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd.). New York, NY: Routledge.
- Scillitoe, J. L., Poonamallee, L., & Joy, S. (2018). Balancing market versus social strategic orientations in socio-tech ventures as part of the technology innovation adoption process – examples from the global healthcare sector. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 257–287. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498378>

- Scuotto, A., Cicellin, M., & Consiglio, S. (2023). Social bricolage and business model innovation: a framework for social entrepreneurship organizations, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 30(2), 234-267. <https://doi.org/10.1108/JSBED-02-2022-0094>
- Sekliuckiene, J., & Kisieliuss, E. (2015). Development of social entrepreneurship initiatives: a theoretical framework. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 1015-1019. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.519>
- Selanik-Ay, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sivil toplum kuruluşlarından yararlanmaya ilişkin görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 50-68.
- Sepulveda, L. (2015). Social enterprise—a new phenomenon in the field of economic and social welfare? *Social Policy & Administration*, 49(7), 842-861. <https://doi.org/10.1111/spol.12106>
- Sezen-Gultekin, G., & Gur-Erdogan, D. (2017). The relationship and effect between lifelong learning tendencies and social entrepreneurship characteristics of prospective teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 113–118. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891996>
- Shah, N. A. (2020). Role and contribution of non-governmental organizations in women empowerment: A case study of the all Pakistan women's association. In M. N. Momen, R. Baikady, C. Sheng Li, M. Basavaraj (Eds), *Building Sustainable Communities: Civil Society Response in South Asia* (pp. 263-284). Singapore: Palgrave Macmillan.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591–611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Sharir, M., & Lerner, M. (2006). Gauging the success of social ventures initiated by individual social entrepreneurs. *Journal of World Business*, 41(1), 6-20. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.004>
- Shaw, E. & Carter, S. (2007). Social entrepreneurship: Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(3), 418-434. <https://doi.org/10.1108/14626000710773529>
- Shephard, D. D. (2014). Nonformal education for improving educational outcomes for street children and street youth in developing countries: A systematic

- review. *International Journal of Social Welfare*, 23(4), 349-361. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12080>
- Sherry Chand, V. (2014). Socio-educational entrepreneurship within the public sector: leveraging teacher-driven innovations for improvement. In A. W. Wiseman (Ed.), *International educational innovation and public sector entrepreneurship (international perspectives on education and society (Vol.23, pp. 59-82)*. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Shin, W., Kim, Y., & Sohn, H.-S. (2017). Do different implementing partnerships lead to different project outcomes? Evidence from the World Bank project-level evaluation data. *World Development*, 95, 268–284. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.033>
- Short, J. C., Moss, T. W., & Lumpkin, G. T. (2009). Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(2), 161-194. <https://doi.org/10.1002/sej.69>
- Si, S., Hall, J., Suddaby, R., Ahlstrom, D., & Wei, J. (2023). Technology, entrepreneurship, innovation and social change in digital economics. *Technovation*, 119, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102484>.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health expectations*, 13(3), 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x>
- Sinmez, Ç.Ç. (2022). Dünyada ve Türkiye’de hayvan haklarının mevcut anayasal konumu. *Harran Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 11(1), 51-57. <https://doi.org/10.31196/huvfd.1059687>
- Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. (2014). *Fark yaratan okullar*. <https://www.stgm.org.tr/fark-yaratan-okullar>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Sleegers, P. (2019). Understanding school-NGO partnerships. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 322-328. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0053>.
- Smith, B. R., Cronley, M. L., & Barr, T. F. (2012). Funding implications of social enterprise: The role of mission consistency, entrepreneurial competence, and attitude toward social enterprise on donor behavior. *Journal of Public Policy & Marketing*, 31(1), 142-157. <https://doi.org/10.1509/jppm.11.033>

- Social Enterprise UK. (2022). *Buy social corporate challenge – Year 6 report*. Retrieved May 5, 2024 from <https://www.socialenterprise.org.uk/seuk-report/buy-social-corporate-challenge-year-6-impact-report/>
- Song, M. (2023). Market competition and regulatory compliance in public, non-profit, and for-profit organizations. *Public Management Review*, 25(10), 1982-2002. <https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2055774>
- Soysal, G., Özcan, C., & Akin, A. (2022). Dünyada ve Türkiye’de kadın, anne ve çocuk sağlığının güncel durumu. *Sağlık ve Toplum*, 32 (1), 3-13.
- Spear, R. (2006). Social entrepreneurship: A different model? *International Journal of Social Economics*, 33(5), 399-410. <https://doi.org/10.1108/03068290610660670>
- Steiner, S. D., Brock, D. D., Pittz, T. G., & Liguori, E. (2018). Multi-disciplinary involvement in social entrepreneurship education: A uniquely threaded ecosystem. *Journal of Ethics & Entrepreneurship*, 8(1), 73-91.
- Stoffers, J., Gunawan, A., & Kleefstra, A. (2018). Social entrepreneurship, an international perspective. *Open Journal of Social Sciences*, 6(10), 10-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.610002>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Streiner, D.L. (1994). Figuring out factors: the use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- Subramanian, V. (2020). Parallel partnerships: Teach for India and new institutional regimes in municipal schools in New Delhi. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 409-428. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1668288>
- Sullivan Mort, G., Weerawardena, J., & Carnegie, K. (2003). Social entrepreneurship: Towards conceptualisation. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8(1), 76-88. <https://doi.org/10.1002/nvsm.202>
- Surie, G. & Ashley, A. (2008) Integrating pragmatism and ethics in entrepreneurial leadership for sustainable value creation. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 235–246. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9491-4>
- Sutton, M., & Arnove R. F. (2004). *Civil society or shadow state? State/NGO relations in education*. Greenwich: IAP.

- Süer, N.B. (2010). *Çevre sivil toplum kuruluşlarının ilköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çevre eğitimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şahin, O., & Akboğa, S. (2019). Türkiye’de devlet-sivil toplum kuruluşları ilişkisi ve sivil toplum kuruluşlarına katılım. *International Journal of Political Science and Urban Studies*, 7(2), 405-427. <https://doi.org/10.14782/ipsus.623237>
- Şeşen, E. (2015). Çevre eğitiminde kamusal halkla ilişkiler ve STK'lar ile iş birliği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 429-443. <https://doi.org/10.18094/si.62614>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf Erişim tarihi: 12.02.2021.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Planı_2024-2028_11122023.pdf Erişim tarihi: 02. 05.2024.
- T.C. Vakıflar Genel Müdürlüğü. (2023, Aralık 11). *Asgari kuruluş mal varlığı*. [https://www.vgm.gov.tr/vakif-islemleri/vakif-nasil-kurulur-/asgari-kurulus-mal-varligi#:~:text=5737%20sayılı%20Vakıflar%20Kanununun%205,TL%20\(BeşYüzbinTürkLirası\)%20olarak%20belirlenmiştir](https://www.vgm.gov.tr/vakif-islemleri/vakif-nasil-kurulur-/asgari-kurulus-mal-varligi#:~:text=5737%20sayılı%20Vakıflar%20Kanununun%205,TL%20(BeşYüzbinTürkLirası)%20olarak%20belirlenmiştir). Erişim tarihi: 25.06.2024.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tabit (t.y.). *Tabit / tarihçe*. <https://www.tabit.com.tr/sayfalar-Tarihce>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Talmage, C. (2021). Social entrepreneurship: A needed tool for contemporary community development education. *International Journal of Community Well-Being*, 4, 227–243. <https://doi.org/10.1007/s42413-021-00112-y>.
- Tamir, E. (2023). Change or inertia? Plans for the day after the corona crisis: ECE leaders’ concepts in Israel. In E. Fonsén, R. Ahtiainen, K-M. Heikkinen, L. Heikonen, P. Strehmel & E. Tamir (Eds.), *Early childhood education leadership in times of crisis* (pp. 103-118). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, L. (2019). *The role of non-governmental organizations in global education: A case study on Sub-Saharan Africa* (Unpublished doctoral dissertation). University of Mississippi, USA.
- Teamey, K. (2007). *An exploratory study of the orders of discourse between policies and discursive practices in the development field: The case of education in Pakistan* (Unpublished doctoral dissertation). University of London, London.
- Teasdale, S., Roy, M. J., Nicholls, A., & Hervieux, C. (2023). Turning rebellion into money? Social entrepreneurship as the strategic performance of systems change. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 17(1), 19-39. <https://doi.org/10.1002/sej.1452>
- Teasley, M., L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration, *Children & Schools*, 39(1), 3–6, <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Temiz Giysi Kampanyası (t.y.). Temiz giysi kampanyası gücünü örgütlü tüketiciden alır. <https://www.temizgiysi.org/hakkimizda/>
- Tezcan, G. (2019). Derinden bölünmüş toplumlarda bölünmüş sivil toplum: çözüm önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 21-33.
- Theobald, R. (1987). *The rapids of change: Social entrepreneurship in turbulent times*. Indianapolis, IN: Knowledge Systems Inc.
- Thomas, M., Rowe, F., & Harris, N. (2010). Understanding the factors that characterise school-community partnerships: The case of the Logan Healthy Schools Project. *Health Education*, 110(6), 427-444. <https://doi.org/10.1108/09654281011087242>
- Thomas, S. B. (2019). *Innovation at the margins: evaluating New Zealand educational social entrepreneurship ventures* (Doctoral dissertation). The Australian National University, Australia.
- Thompson, C., & Wolstencroft, P. (2018). Trust into mistrust: the uncertain marriage between public and private sector practice for middle managers in education. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1444372>
- Thompson, J.L. (2002). The world of the social entrepreneurs. *International Journal of Public Sector Management*, 15 (5), 412-431. <https://doi.org/10.1108/09513550210435746>

- Thomsen, B., Muurlink, O., & Best, T. (2021). Backpack bootstrapping: Social entrepreneurship education through experiential learning. *Journal of Social Entrepreneurship*, 12(2), 238–264. <https://doi.org/10.1080/19420676.2019.1689155>
- Thümler, E. (2017). *Philanthropy in practice: Pragmatism and the impact of philanthropic action*. London: Routledge.
- Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Toepler, S., Zimmer, A., Fröhlich, C., & Obuch, K. (2020). The changing space for NGOs: Civil society in authoritarian and hybrid regimes. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 649–662. <https://doi.org/10.1007/s11266-020-00240-7>
- Toma, S. G., Grigore, A. M., & Marinescu, P. (2014). Economic development and entrepreneurship. *Procedia economics and finance*, 8, 436–443. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00111-7](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00111-7)
- Tompkins-Stange, M. E. (2016). *Policy patrons: Philanthropy, education reform, and the politics of influence*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Tomur, H. D. (2022). Kâr amacı gütmeyen işletmelerde sosyal girişimcilik kavramı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 6(12), 81–94. <https://doi.org/10.55830/tje.1175620>
- Tosun, E. K. (2007). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye’de yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3(2), 1–16.
- Tracey, P., & Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 6(2), 264–271. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.25223465>
- Tu, B., Bhowmik, R., Hasan, M. K., Asheq, A. A., Rahaman, M. A., & Chen, X. (2021). Graduate students’ behavioral intention towards social entrepreneurship: Role of social vision, innovativeness, social proactiveness, and risk taking. *Sustainability*, 13(11), 1–23. <https://doi.org/10.3390/su13116386>
- Tukamushaba, E. K., Orobias, L., & George, B. P. (2011). Development of a conceptual model to understand international social entrepreneurship and its application in

- the Ugandan context. *Journal of International Entrepreneurship*, 9, 282-298.
<https://doi.org/10.1007/s10843-011-0079-9>
- Turhan, M. (2017). *İlkokul öğrencilerinin sosyalleşmesinde öğretmen etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Kocaeli İli Körfez İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı. (2014). *Sosyal girişimcilik: Sosyal içirme ve sürdürülebilir toplumsal gelişme olanakları*. https://tusev.org.tr/wp-content/uploads/2024/06/26_Haziran_SG_Konferans_Notlari.pdf. Erişim tarihi: 02.06.2023.
- Uğur, N. G., Bulşu, Ç., & Dinçer, F. F. İ. (2023). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren turizmde sivil toplum kuruluşlarının gelişimi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 7(2), 54-76.
<https://doi.org/10.55243/ihssr.1375240>.
- Ukaogo, P.O., Ewuzie, U., & Onwuka, C.V. (2020). Environmental pollution: Causes, effects, and the remedies. In P. Chowdhary, A. Raj, D. Verma & Y. Akhter (Eds.), *Microorganisms for sustainable environment and health* (pp. 419-429). Amsterdam: Elsevier.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Synthesis Report: Involvement of Civil Society in EFA, 2001 September*. Retrieved February 14, 2020 from http://www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/special_session_26_10_01.pdf.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *The CapED Programme Results Report 2022. Capacity Development for Education*. Paris: Unesco. Retrieved February 4, 2024 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385347?posInSet=1&queryId=b8f3f1ed-fa62-43ac-8fdd-4a9bb68ede0e#>
- Usta, G. (2023). Düzensiz göç sorununun afet yönetimi açısından değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 553-572.
<https://doi.org/10.11616/asbi.1218853>
- Uzun, Y. (2022). *Bağlantılı öğrenme ile STEM yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine, dijital medya okuryazarlıklarına ve sosyal girişimcilik niyetlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

- Ünalımsı, A. N. (2022). stk'ların gelişimi ve çoğulcu demokrasideki rolü. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(15), 810-818.
- Vakil, A. C. (1997). Confronting the classification problem: Toward a taxonomy of NGOs. *World Development*, 25(12), 2057-2070. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)00098-3](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)00098-3)
- Van Griethuijsen, R. A. L. F., Van Eijck, M. W., Haste, H., Den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., . . . BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Van Rijn, M., Raab, J., Roosma, F., & Achterberg, P. (2024). To prove and improve: An empirical study on why social entrepreneurs measure their social impact. *Journal of Social Entrepreneurship*, 15(2), 494-516. <https://doi.org/10.1080/19420676.2021.1975797>
- Vears, D. F., & Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 23(1), 111–127. <https://doi.org/10.11157/fohpe.v23i1.544>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>
- Verger, A. (2019). Partnering with non-governmental organizations in public education: contributions to an ongoing debate. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 426-430. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2019-224>.
- Vestergaard, A., Langevang, T., Morsing, M., & Murphy, L. (2021). Partnerships for development. Assessing the impact potential of cross-sector partnerships. *World Development*, 143, 1-40. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105447>
- Vickers, I. (2010, February). *Social enterprise and the environment: A review of the literature*. (Third Sector Research Centre Working Paper 22). University of Birmingham, Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/social-policy/tsrc/working-papers/working-paper-22.pdf>
- Vogele, J. (2022). *Signalling methods between social enterprises in Indonesia and global mission-aligned impact investors* (Unpublished doctoral dissertation), Macquarie University, Australia.

- Volmink, J., & Van der Elst, L. (2017). *The evolving role of 21st century education NGOs in South Africa: Challenges and opportunities*. Retrieved June 12, 2024 from http://www.technobunnies.com/wp-content/uploads/ngo_ndp2030_draft.pdf
- Waddock, S. A., & Post, J. E. (1991). Social entrepreneurs and catalytic change. *Public Administration Review*, 51 (5), 393-401. <https://doi.org/10.2307/976408>
- Wagner, M. (2011). Effects of innovativeness and long-term orientation on entrepreneurial intentions: A comparison of business and engineering students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 12(3), 300-313. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2011.039009>
- Wanyoike, C. N., & Maseno, M. (2021). Exploring the motivation of social entrepreneurs in creating successful social enterprises in East Africa. *New England Journal of Entrepreneurship*, 24(2), 79-104. <https://doi.org/10.1108/NEJE-07-2020-0028>
- Weber, M. (1968). *On charisma and institution building: Selected writings*. London: University of Chicago Press.
- Weber, N. (2012). *A comparative study of the shifting nature of international non-government organisation global education programming in Canada and the United Kingdom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Weerakoon, C., McMurray, A. J., Rametse, N. M., & Arenius, P. M. (2019). Social capital and innovativeness of social enterprises: opportunity-motivation-ability and knowledge creation as mediators. *Knowledge Management Research & Practice*, 18(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/14778238.2019.1590138>
- Weerawardena, J., & Mort, G. S. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 41(1), 21-35. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001>
- Weerawardena, J., McDonald, R. E., & Mort, G. S. (2010). Sustainability of nonprofit organizations: An empirical investigation. *Journal of World Business*, 45(4), 346-356. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.08.004>
- Werker, E., & Ahmed, F. Z. (2008). What do nongovernmental organizations do? *Journal of Economic Perspectives*, 22(2), 73-92.
- Wheadon, M., & Duval-Couetil, N. (2018). Token entrepreneurs: A review of gender, capital, and context in technology entrepreneurship. *Entrepreneurship & Regional Development*, 31(3-4), 308-336. <https://doi.org/10.1080/08985626.2018.1551795>

- Willetts, P. (2002). Nongovernmental organizations. In G. Kutting (Ed.), *Conventions, treaties and other responses to global issues - Volume 2: Encyclopedia of life support systems* (pp.229-248). Oxford: EOLSS Publishers/UNESCO.
- Willetts, P. (2010). *Non-governmental organizations in world politics: The construction of global governance*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203834305>
- Williams, T.A., & Shepherd, D.A., (2016). Victim entrepreneurs doing well by doing good: venture creation and well-being in the aftermath of a resource shock. *Journal Bussines Venturing*, 31 (4), 365–387.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2016.04.002>.
- Wirtz, M. (2018). *Social business innovations* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wuppertal, Germany.
- Wolk, A. (2008). *Advancing social entrepreneurship: Recommendations for policy makers and government agencies*. Washington: The Aspen Institute. Retrived June 2, 2023 from <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/pubs/AdvSocEntrp%20FINAL.pdf>.
- Wulleman, M., & Hudon, M. (2015). Models of social entrepreneurship: Empirical evidence from Mexico. *Journal of Social Entrepreneurship*, 7(2), 162–188.
<https://doi.org/10.1080/19420676.2015.1057207>.
- Yalçın, A., & Öz, Y. (2011). *Sivil toplum örgütleri için hukuk rehberi*. Ankara: Odak Yayın.
- Yaman, A. (2023). Okulöncesi eğitimde girişimcilik ve sosyal girişimcilik eğitimi. *Journal of Interdisciplinary Entrepreneurship and Innovation Studies (JINENIS)*, 2(1), 68-92. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7789765>.
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. Paris: Out-of-School Children Initiative.
- Yemini, M., & Sagie, N. (2015). School–nongovernmental organization engagement as an entrepreneurial venture: A case study of Sunlight’s engagement with Israeli schools. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 543-571.
<https://doi.org/10.1177/0013161X14540171>.
- Yemini, M., Addi-Raccach, A., & Katarivas, K. (2015). I have a dream: School principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177/1741143214523018>.

- Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, 33(2), 243-261. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1328078>.
- Yetim, B., & Çelik, Y. (2020). Sağlık hizmetlerine erişim: Karşılanmamış ihtiyaçlar sorunu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 423-440. <https://doi.org/10.33417/tsh.630479>.
- Yıldırım, B. (2011). Dernekler ile dernek iktisadi işletmelerinin hukuki durumu ve vergisel açıdan değerlendirilmesi. *Vergi Dünyası*, 363, 157-167.
- Yılmaz, A., & Akdeniz, B. (2020). Sivil toplum kuruluşlarında başarıya götüren yönetim ve liderlik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk İdare Dergisi*, 490, 325-362.
- Yılmaz, A., & Dayıoğlu, T. (2020). İşsizlik olgusuna kavramsal bakış ve Türkiye’de genç işsizliği sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3961-3978. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46404>
- Young, D. R. (1983). *If not for profit, for what?* Lexington, MA: Lexington Books.
- Yunus, M. (2017). Social business entrepreneurs are the solution. In J. Hafenmayer & W. Hafenmayer (Eds.), *The future makers: A journey to people who are changing the world – and what we can learn from them* (pp. 219-225). London: Routledge.
- Yunus, M., Moingeon, B., & Lehmann-Ortega, L. (2010). Building social business models: Lessons from the Grameen experience. *Long Range Planning*, 43(2-3), 308-325. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2009.12.005>
- Yüksel, A. (2017). *Örgütsel stres kaynakları ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Akademisyenler üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., & Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Zahra, S.A. & Wright, M. (2016). Understanding the social role of entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 53(4), 610-629. <https://doi.org/10.1111/joms.12149>.
- Zainol, F. A., Daud, W. N. W., Abdullah, Z., & Yaacob, M. R. (2014). Enhancing social entrepreneurship model for social entrepreneurs: A case of al-Falah Foundation. *International Journal of Academic Research in Economics and*

Management Sciences, 3(5), 107-113. <http://dx.doi.org/10.6007/IJAREMS/v3-i5/1195>.

Zivetz, L. (1991). *Doing good: The Australian NGO community*. Sydney: Allen & Unwin.



EKLER

Ek A. Etik Kurul Onayı



Ek B. Araştırma İzin Belgesi



Ek C. Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar,

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. “Sosyal Girişimci Okulların Geliştirilmesinde Üçüncü Sektörün Rolü: Bir Sivil Toplum Kuruluşu ve Bir Okul Arasında İş Birliği Politikası Geliştirilmesi” isimli doktora tezim için yardımlarınız gerekmektedir. Değerli zamanınızı ayırarak “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği”ne vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise görev yaptığınız okulun sosyal girişimcilik yönelimine ilişkin görüşlerinizin belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. “Sosyal Girişimcilik Yönelimi Ölçeği”nde 7 ifade bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyarak ilgili ifadenin sizin görüşlerinize uygunluğunu “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarından birini seçerek belirtiniz. Seçtiğiniz cevabı lütfen (X) işareti ile işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. İdeal olan durumu değil, gerçekte var olan durumu yansıtan ve sizin görüşünüze en yakın olan ifadeyi işaretleyiniz. Ölçek maddelerine samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmaya ilgi duyarak katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Burcu DEMİROGLARI
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet (belirtiniz):

Yaş (belirtiniz):

Öğretmenlikteki mesleki kıdem (belirtiniz):

Yöneticilikteki mesleki kıdem (sadece okul yöneticileri için) (belirtiniz):

.....

Branş (belirtiniz):

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Sosyal yenilik okulumuz için önemlidir.					
2.	Okulumuz sosyal misyonunu yerine getirmede diğer okulların önünde olma konusunda güçlü bir eğilime sahiptir.					
3.	Diğer sosyal girişimlerin/sosyal girişimcilerin kopyaladığı eylemleri genellikle biz başlatırız.					
4.	Okulumuzun sosyal misyonunu gerçekleştirmek için cesur adımlar atmak gerekiyor.					
5.	Sosyal misyonumuzu gerçekleştirme hedefi, kâr elde etme hedefinden önce gelir.					
6.	Okulumuz, sosyal misyonun daha başarılı ve hızlı bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak için diğer kuruluşlarla ve/veya yönetsel organlarla ortaklıklara güçlü bir şekilde odaklanmaktadır.					
7.	Sürdürülebilirlik konusunda kendimize iddialı hedefler belirliyor ve bu hedefleri tüm stratejik kararlarımıza dahil ediyoruz.					

Ek D. Sosyal Girişimcilik Öncülleri Ölçeği

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖNCÜLLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar,

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. “Sosyal Girişimci Okulların Geliştirilmesinde Üçüncü Sektörün Rolü: Bir Sivil Toplum Kuruluşu ve Bir Okul Arasında İş Birliği Politikası Geliştirilmesi” isimli doktora tezim için yardımlarınız gerekmektedir. Değerli zamanınızı ayırarak “Sosyal Girişimciliğin Öncülleri Ölçeği”ne vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sosyal girişimciliğe ilişkin görüşlerinizin ve tutumlarınızın belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bireysel olarak sosyal girişimciliğe yatkınlığınızı belirleme amacı olan “Sosyal Girişimciliğin Öncülleri Ölçeği”nde 16 ifade bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyarak ilgili ifadenin sizin görüşlerinize uygunluğunu “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarından birini seçerek belirtiniz. Seçtiğiniz cevabı lütfen (X) işareti ile işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. İdeal olan durumu değil, gerçekte var olan durumu yansıtan ve sizin görüşünüze en yakın olan ifadeyi işaretleyiniz. Ölçek maddelerine samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmaya ilgi duyarak katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Burcu DEMİROGLARI
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet (belirtiniz):

Yaş (belirtiniz):

Öğretmenlikteki mesleki kıdem (belirtiniz):

Yöneticilikteki mesleki kıdem (sadece okul yöneticileri için) (belirtiniz):

.....

Branş (belirtiniz):

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK ÖNCÜLLERİ ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Sosyal açıdan dezavantajlı olan insanları düşündüğümde, kendimi onların yerine koymaya çalışırım.					
2.	Toplunun dışlanmış kesimlerinde yaşayan insanların nasıl hissettiklerini önemsemiyorum.					
3.	Sosyal açıdan dezavantajlı insanları görmek beni duygusal açıdan tetikler.					
4.	Sosyal açıdan dışlanmış insanları düşünürken çok fazla duygusallaşmıyorum.					
5.	Sosyal açıdan dışlanmış insanlar için şefkat duyuyorum.					
6.	Kendimden daha az şanslı insanlara karşı şefkat duymakta zorlanıyorum.					
7.	Kendimizden daha az şanslı insanlara yardım etmek etik bir sorumluluktur.					
8.	Sosyal açıdan dezavantajlı insanlara yardım etme konusunda ahlaki olarak yükümlüyüz.					
9.	Sosyal adalet, kendimizden daha az şanslı olanlara yardım etmemizi gerektirir.					
10.	Sosyal açıdan dezavantajlı insanlara yardım etmemiz toplumumuzun ilkelerinden biridir.					
11.	Aklıma koyarsam, toplumsal zorlukların üstesinden gelmek için kişisel olarak katkıda bulunabileceğime inanıyorum.					
12.	Toplunun karşılaştığı sorunları çözmeye yardımcı olacak bir yol bulabilirim.					
13.	Toplumsal sorunların çözümü, her birimizin katkıda bulunabileceği bir konudur.					
14.	Sosyal sorunları çözmek isteyen bir kurum için yatırımcı çekmek mümkündür.					
15.	Sosyal açıdan dışlanmış insanlara yardım etmek için bir organizasyon kurmak isteseydim, insanlar beni desteklerdi.					
16.	Önemli bir toplumsal sorunu çözmeyi planlasaydım, insanlar beni desteklerdi.					

We are most welcome to do so. The user information I also attach are other pages of mine from 2010 that show the 2010 work you may find interesting.

Subject: No. Granting permission for scale usage and adaptation

© Springer 2015. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored, transmitted, or disseminated, in any form, or by any means, without prior written permission from Springer Nature Customer Service Journals.

THE CHALLENGE

It would be interesting to see your work as a data collection tool. Your support and permission would be an incentive for me.

Copyright © 2004 John Wiley & Sons, Inc.

Educational Sciences, PhD Program

Ek F. Okul Yöneticisi Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:	
Katılımcı (kod):	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Yöneticilikteki mesleki kıdem (yıl):	
Branş:	
Görüşme başlangıç ve bitiş saati:	

Görüşme Soruları

1. Sosyal girişimcilik kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Okulların sosyal girişimcilik niteliğine sahip olmalarını gerekli buluyor musunuz?
Bu konudaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklayınız?
3. Okulunuzda daha önce sosyal girişimcilik faaliyetleri gerçekleştirdiniz mi?
 - 3.1. Sosyal girişimcilik kapsamında hangi alanlara yönelik faaliyetler yürüttünüz?
 - 3.2. Bu süreçte karşılaştığınız zorluklar neler oldu?
4. Okulunuzun gelişimini sağlama amacıyla farklı kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirdiğiniz işbirlikçi çalışmalar bulunmakta mıdır?
 - 4.1. Bu işbirlikçi çalışmalar hangi konu alanlarına yöneliktir?
 - 4.2. Farklı kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirdiğiniz işbirlikçi çalışma süreçlerinin planlanması ve işleyişi hakkında bilgi verebilir misiniz?
5. Okulunuzun sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
6. Okulunuzun hangi alanlarda sosyal girişimci bir okul olabileceğini düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklayınız?
 - 6.1. Okulunuzun insan kaynaklarını dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?
 - 6.2. Okulunuzun fiziki kaynaklarını dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?
 - 6.3. Okulunuzdaki öğrencilerin özelliklerini dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?

7. Okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitenin geliştirilebilmesi için hangi konularda dışsal desteğe ihtiyacınız bulunmaktadır?
8. Okulunuzun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için okul yöneticisi olarak size düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Okulunuzun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin faydalarının neler olacağını düşünüyorsunuz?
 - 10.1. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin okulunuza katkılarının neler olacağını düşünüyorsunuz?
 - 10.2. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin topluma katkılarının neler olacağını düşünüyorsunuz

Ek G. Öğretmen Odak Grup Görüşme Formu

ÖĞRETMEN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:	
Odak Grup Görüşme No:	
Katılımcılar (kod):	
Görüşme başlangıç ve bitiş saati:	

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler	
Katılımcı (kod):	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Mesleki Kıdem (yıl):	
Branş:	

Görüşme Soruları

1. Sosyal girişimcilik kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Okulunuzda daha önce herhangi bir sosyal girişimcilik faaliyetinde rol aldınız mı?
Rol aldığınız sosyal girişimcilik faaliyetleri hakkında bilgi verir misiniz?
- 2.1. Görev yaptığınız okul dışında daha önce herhangi bir sosyal girişimcilik faaliyetinde rol aldınız mı? Rol aldığınız sosyal girişimcilik faaliyetleri hakkında bilgi verir misiniz?
3. Okulunuzun sosyal girişimcilik açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
4. Okulunuzun hangi alanlarda sosyal girişimci bir okul olabileceğini düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklar mısınız?
- 4.1. Okulunuzun insan kaynaklarını dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4.2. Okulunuzun fiziki kaynaklarını dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4.3. Okulunuzdaki öğrencilerin özelliklerini dikkate aldığınızda hangi alanlarda sosyal girişimcilik potansiyelinizin daha yüksek olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Okulunuzun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için öğretmen olarak size düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

6. Okulunuzun sosyal girişimci bir okul olabilmesi için okul yöneticilerine düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitenin geliştirilebilmesi için okul olarak hangi alanlarda dışsal desteğe ihtiyacınız bulunmaktadır?
8. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinde rol alabilmeniz için sizin hangi alanlarda desteğe ihtiyacınız bulunmaktadır?
9. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin faydalarının neler olacağını düşünüyorsunuz?
 - 9.1. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin okulunuza katkılarının neler olacağını düşünüyorsunuz?
 - 9.2. Okulunuzda sosyal girişimcilik faaliyetlerinin düzenlenmesinin topluma katkılarının neler olacağını düşünüyorsunuz?

Ek H. Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Görüşme Formu

SİVİL TOPLUM KURULUŞU (STK) GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:	
Katılımcı (kod):	
Cinsiyet:	
Yaş:	
STK üyelik süresi (yıl):	
Meslek:	
Görüşme başlangıç ve bitiş saati:	

Görüşme Soruları

1. STK'nızın çalışma felsefesi ve amaçları doğrultusunda sosyal girişimciliği nasıl tanımlarsınız?
2. STK'nızın çalışma alanları ve bugüne kadar gerçekleştirdiği faaliyetler hakkında bilgi verebilir misiniz?
3. STK'nızın faaliyetleri kapsamında iş birliği yaptığınız kurum ve kuruluşlar hangileridir?
 - 3.1. İş birliği süreçlerinizin amaçları, planlanması ve işleyişi hakkında bilgi verebilir misiniz?
4. Eğitim kurumları ile iş birliği yaparak gerçekleştirdiğiniz faaliyetler bulunmakta mıdır? Bu faaliyetler hakkında bilgi verebilir misiniz?
5. Eğitim kurumlarına ve paydaşlarına yönelik gerçekleştirdiğiniz faaliyetler bulunmakta mıdır? Bu faaliyetler hakkında bilgi verebilir misiniz?
6. Okulların sosyal girişimci kurumlar olarak faaliyet göstermesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - 6.1. Okulların sosyal girişimcilik faaliyetlerini yeterli buluyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
 - 6.2. Okulların sosyal girişimci kurumlar olabilmesi açısından güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Okulların sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilebilmesi için hangi alanlarda okullara destek sunulması gerektiğini düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklayabilir misiniz?

8. STK'nız okullarda sosyal girişimcilik faaliyetleri düzenlenebilmesi için okullara ne tür destekler sağlayabilir?
9. Okulların sosyal girişimci kurumlar olmasının topluma sağlayacağı faydaların neler olacağını düşünüyorsunuz?



Ek İ. Okul ile STK'nın Hazırlık Çalışmaları Kapsamındaki Toplantılara İlişkin Görüşme Formu

OKUL İLE STK'NIN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI KAPSAMINDAKİ TOPLANTILARA İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:	
Görüşme No:	
Katılımcılar (kod):	
Görüşme Başlangıç ve Bitiş Saati:	

Görüşme Konuları

1. STK'nın ve okulun üstleneceği rol ve sorumluluklar
2. STK'nın yönlendirici olacağı alanlar
3. İş birliğini destekleyici ve engelleyici faktörler
4. Okul ve STK'nın birbirlerinden talepleri
5. Yapılması planlanan sosyal girişimcilik faaliyetleri
6. Çalışma programının ve takviminin hazırlanması
7. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin okulda bilinirliğinin sağlanması
8. Okul paydaşlarının sosyal girişimcilik faaliyetlerine katılımının sağlanması
9. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin değerlendirilmesi
10. Organizasyon ve çalışma prensiplerinin belirlenmesi
11. İletişimin ve iletişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması

Ek J. Okul ile STK'nın Hazırlık Çalışmaları Kapsamındaki Toplantılara İlişkin Gözlem Formu

OKUL İLE STK'NIN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI KAPSAMINDAKİ TOPLANTILARA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi:	
Gözlem Yeri:	
Gözlem No:	
GÖZLEM ALANLARI	NOTLAR
STK'nın Toplantı Öncesi Hazırlık Çalışmaları	
STK'nın Okulu Bilgilendirmeye Yönelik Sunumu	
Okul ve STK Temsilcilerinin Tutumları	
Okul ve STK Temsilcileri Arasındaki İletişimin Niteliği	
Okul ve STK Temsilcilerinin Kaygıları	

Ek K. Okul- STK İş Birliğine Dayalı Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Programının Uygulanmasına İlişkin Gözlem Formu

**OKUL- STK İŞ BİRLİĞİNE DAYALI SOSYAL GİRİŞİMCİLİK KAPASİTESİ
GELİŞTİRME PROGRAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖZLEM
FORMU**

Gözlem Tarihi:	
Gözlem Yeri:	
Gözlem No:	
Gözlem Başlangıç ve Bitiş Saati:	
GÖZLEM ALANLARI	NOTLAR
STK'nın Rol Aldığı Süreçler	
STK-Okul Ortak Çalışmaları	
Sosyal Girişimcilik Faaliyetleri	
Faaliyetleri Yürüten Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları	
Okul Yöneticisinin Tutum ve Davranışları	
Faaliyetlere Katılan Öğrencilerin Tepkileri	
Öğretmenlerin İş Birlikli Çalışmaları	

Ek L. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Amaçlı Okul-STK İş Birliği Süreci Sonu Görüşme Soruları (Müdür Yardımcısı ve Öğretmen Odak Grup Görüşme Formu)

SOSYAL GİRİŞİMCİLİK KAPASİTESİ GELİŞİRME AMAÇLI OKUL-STK İŞ BİRLİĞİ SÜRECİ SONU GÖRÜŞME SORULARI

MÜDÜR YARDIMCISI VE ÖĞRETMEN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:	
Odak Grup Görüşme No:	
Katılımcılar (kod):	
Görüşme başlangıç ve bitiş saati:	

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler	
Katılımcı (kod):	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Mesleki Kıdem (yıl):	
Branş:	

- Okulunuzun girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi açısından okulunuz ile STK arasındaki iş birliği sürecinde a) öğretmenlerin, b) okul yöneticisinin ve c) STK'nın üstlendiği rolleri nasıl tanımlarsınız?
- STK ile çalışma sürecinizde hangi zorluklarla karşılaştınız?
- Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülmesinde hangi zorluklarla karşılaştınız?
- Okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla STK ile yaptığınız iş birliği sürecini etkileyen a) okul içi ve b) okul dışı faktörler neler oldu?
- Gerçekleştirdiğiniz sosyal girişimcilik faaliyetlerini etkileyen a) okul içi ve b) okul dışı faktörler neler oldu?
- Okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitesinin geliştirilmesi açısından okulunuz ile STK arasındaki iş birliği sürecinin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 6.1** Okulunuz ile STK arasında gerçekleştirilen iş birliğinin okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme açısından eksik veya yetersiz olduğu a) alanlar ve b) uygulamalar nelerdi? Bu konularda iyileştirme yapılabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
- 6.2** Okulunuz ile STK arasında gerçekleştirilen iş birliğinin okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmede katkı sağlayıcı olduğu a) alanların ve b) uygulamaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 6.3** İş birliği sürecinde okul ve STK'nın anlaşamadığı konular oldu mu? Bu konular nelerdir? Anlaşmazlıkların zm nasıl sağlandı?
- 7.** STK ile çalışmanız sonucunda okulunuzun sosyal girişimcilik kapasitesini yansıtan göstergelerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?



**Ek M. Sosyal Girişimcilik Kapasitesi Geliştirme Amaçlı Okul-STK İş Birliği Süreci
Sonu Görüşme Soruları (STK Görüşme Formu)**

**SOSYAL GİRİŞİMCİLİK KAPASİTESİ GELİŞİRME AMAÇLI OKUL-STK İŞ
BİRLİĞİ SÜRECİ SONU GÖRÜŞME SORULARI**

SİVİL TOPLUM KURULUŞU (STK) GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:	
Katılımcı (kod):	
Cinsiyet:	
Yaş:	
STK üyelik süresi (yıl):	
Meslek:	
Görüşme başlangıç ve bitiş saati:	

1. Sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme amacıyla çalıştığınız okul ile iş birliği sürecinde a) öğretmenlerin, b) okul yöneticisinin ve c) STK'nın üstlendiği rolleri nasıl tanımlarsınız?
2. Okul ile çalışma sürecinizde hangi zorluklarla karşılaştınız?
3. Sosyal girişimcilik faaliyetlerinin yürütülmesinde hangi zorluklarla karşılaştınız?
4. Sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme amacıyla çalıştığınız okul ile iş birliği sürecini etkileyen a) okul içi ve b) okul dışı faktörler neler oldu?
5. Sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme amacıyla çalıştığınız okul ile birlikte yürüttüğünüz sosyal girişimcilik faaliyetlerini etkileyen a) okul içi ve b) okul dışı faktörler neler oldu?
6. Sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme amacıyla çalıştığınız okul ile yaptığınız iş birliği sürecinin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 6.1 Okul ile STK arasında gerçekleştirilen iş birliğinin okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirme açısından eksik veya yetersiz olduğu a) alanlar ve b) uygulamalar nelerdi? Bu konularda iyileştirme yapılabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

- 6.2** Okul ile STK arasında gerçekleştirilen iř birliğinin okulun sosyal girişimcilik kapasitesini geliştirmede katkı sağlayıcı olduğu a) alanların ve b) uygulamaların neler olduğunu dūřünüyorsunuz?
- 6.3** İř birlięi sūrecinde okul ve STK'nın anlařamadıęı konular oldu mu? Bu konular nelerdir? Anlařmazlıkların ōzūmū nasıl saęlandı?
- 7.** Okul ile çalıřmanız sonucunda okulun sosyal giriřimcilik kapasitesini yansıtan gōstergelerin neler olduęunu dūřünüyorsunuz?

